



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Profesional de Comunicación Social

La realización audiovisual por niños de 10 a 11 años y la generación de competencia mediática: El caso de la I.E. 0501 Monseñor Dámaso Lebergere (AH Cerro El Pino)

TESIS

**Para optar el Título Profesional de Licenciada en Comunicación
Social**

AUTOR

Lesly Giuliana LOZA ARISTA

ASESOR

Rosa CUSIPUMA ARTEAGA

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Loza, L. (2020). *La realización audiovisual por niños de 10 a 11 años y la generación de competencia mediática: El caso de la I.E. 0501 Monseñor Dámaso Lebergere (AH Cerro El Pino)*. Tesis para optar el título de Licenciada en Comunicación Social. Escuela Profesional de Comunicación Social, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	—
DNI o pasaporte del autor	45816237
Código ORCID del asesor	0000-0002-1088-3025
DNI o pasaporte del asesor	07774552
Grupo de investigación	—
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	AH Cerro El Pino, La Victoria, Lima Coordenadas geográficas: -12.065084, -77.001571
Disciplinas OCDE	Medios de comunicación, Comunicación socio-cultural http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.08.04



ESCUELA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

"Año de La Universalización de la Salud"

ACTA DE SUSTENTACIÓN CON TESIS

En el Salón de Grados de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas a los doce días del mes de marzo de dos mil veinte, siendo las 11:30 horas, con la Presidencia de la Lic. Tinoco Casallo Iris Gladys, los miembros del Jurado: el Lic. Villagómez Paucar Benedicto Alberto, el Lic. Cumpa González Luis Alberto y su asesora, la Lic. Cusipuma Arteaga Rosa, se reunieron con la finalidad de escuchar la Sustentación de Tesis titulada: **"LA REALIZACIÓN AUDIOVISUAL POR NIÑOS DE 10 A 11 AÑOS Y LA GENERACIÓN DE COMPETENCIA MEDIÁTICA: EL CASO DE LA I.E. 0501 MONSEÑOR DÁMASO LEBERGERE (AH CERRO EL PINO)"**, que la bachiller **LOZA ARISTA LESLY GIULIANA**, ha presentado a consideración de la Escuela, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Comunicación Social. La Presidenta del Jurado invitó a la bachiller a exponer su Tesis. Concluida la exposición la bachiller absolvió las preguntas que le formularon los miembros del jurado.

Terminada la sustentación se procedió a la calificación, resultando aprobada como **Muy bueno** con la calificación de **Diecisiete (17)**.

La Presidenta manifestó que, habiéndose aprobado la sustentación, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas recomienda a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el otorgamiento del Título de Licenciada en Comunicación Social a la bachiller **LOZA ARISTA LESLY GIULIANA**.

Siendo las 13:30 horas concluyó el acto de sustentación, por lo cual los miembros del Jurado, dando fe de lo actuado, firman la presente Acta de Sustentación por quintuplicado.

Lic. Tinoco Casallo Iris Gladys
Jurado Informante / Presidenta

Mg. Cumpa González Luis Alberto
Miembro

Lic. Villagómez Paucar Benedicto Alberto
Jurado Informante

Lic. Cusipuma Arteaga Rosa
Asesora

DEDICATORIA

A quienes transforman todo lo que reciben en amor

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mis padres, Irma Arista Gómez y Bernardo Loza Ruiz, por haber encendido en mí este fuego de amor por el estudio, por haber cultivado mi vocación y por dar lo mejor de ellos para ayudarme a crecer.

A mi universidad, la UNMSM, por todas las experiencias dentro y, sobre todo, fuera de las aulas, las cuales me han enseñado siempre, con esta arrolladora fuerza de siglos que nos inspira a ser incansables y comprometidos con la sociedad. Gracias a mi asesora Rosa Cusipuma Arteaga por acompañar este proceso y a Raúl Zevallos Ortiz quien acompañó la primera parte de este camino.

De manera muy especial agradezco a Soledad Alcántara Pantoja y a Gabriel Calderón Chuquitaype por confiar y alentar mis ideas. Por compartir y crear este hermoso lazo de ayuda mutua y desinteresada. Ahora soy yo quien está en deuda con la vida y quedo con la mano abierta para continuar con esta cadena.

Gracias a la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere, al director José Bellido y la subdirectora Milagros Córdova por abrirnos sus puertas, por creer en este proyecto y siempre estar solícitos a apoyar en todo lo que se necesitó.

A las cómplices de esta experiencia: Henry Huere, Adriana Vera, Delia Sánchez, Patricia Lucho y Elizabeth Mariscal. También a quienes me ayudaron con un libro, con una palabra, con una pregunta: Mayela Valdez, Franco Torres, Miluska Chamocho, Flor Fernández, Mabel Medina y Grethell Romaní.

Finalmente, y no por eso menos importante, sino al contrario por ser el motivo de todos los esfuerzos realizados, agradezco a los niños participantes del taller: Giler, Clinton, Jhordy, Lucero, Sheyla, Alondra, Jose Antonio, Jhon, Azumi y Octavio, y a sus padres por solidarizarse con este ideal y ser parte del proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. El problema de investigación	10
1.2. Objetivos	17
1.3. Hipótesis	17
1.4. Variables, dimensiones e indicadores	18
1.5. Justificación	24
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	29
2.1. Antecedentes de la investigación	29
2.2. Bases Teóricas	33
2.3.1 <i>Bases comunicacionales de la educación mediática</i>	33
2.3.2 <i>Educación mediática</i>	37
2.3.3 <i>Taxonomía de Bloom</i>	48
2.3.4 <i>Realización audiovisual</i>	50
CAPÍTULO III MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	55
3.1. Diseño de investigación	55
3.2. Método de investigación	56
3.3. Unidades de observación	57
3.3.1 <i>Actores que intervienen</i>	57
3.3.2 <i>Los espacios del taller</i>	62
3.3.3 <i>Interacciones que se establecen</i>	69
3.4. Técnicas de recolección de datos	77
3.5. Justificación de la metodología del taller	77
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	81
4.1. Realización Audiovisual	81

<i>4.1.1 Visualización audiovisual</i>	84
<i>4.1.2 Preproducción</i>	90
<i>4.1.3 Producción</i>	95
<i>4.1.4 Posproducción</i>	97
4.2. Competencia mediática	100
<i>4.2.1 Conocimiento</i>	100
<i>4.2.2 Comprensión</i>	116
<i>4.2.3 Expresión</i>	126
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	138
CONCLUSIONES	154
RECOMENDACIONES	156
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	163

INTRODUCCIÓN

Actualmente la sociedad se encuentra inmersa en un mundo mediatizado, donde cada vez más los medios de comunicación conectan, acompañan e influyen en las personas de diferentes formas debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y la concentración de la propiedad de los medios.

Los medios van con la gente a todos lados. Están en las calles, en los hogares, en el transporte público y actualmente han entrado en un nivel muy íntimo de la vida de las personas, a través de los celulares inteligentes. Cada vez tienen mayor alcance en grupos sociales de menor acceso económico y son utilizados actualmente por grupos etarios cada vez de menor edad.

Pese a que los medios de comunicación mantienen su posición privilegiada e influyente, los sistemas educativos mantienen las mismas estructuras. Existe un quiebre entre lo que el estudiante vive y consume a diario y lo que la educación formal pretende enseñarle.

La educación mediática es un campo que reflexiona sobre las sinergias existentes entre la educación y los medios de comunicación. Se trata de brindarle al educando las herramientas necesarias para enfrentar este contexto mediatizado. La definición de su terminología y la unificación de conceptos es un tema fundamental que se sigue desarrollando.

La presente investigación intenta acercar la brecha entre el universo mediático de los estudiantes y la escuela, con el objetivo de que quienes consumen los medios y que usualmente no tienen el acceso a mirar detrás de la pantalla, puedan determinar la interpretación de los contenidos que ofrecen los medios y su uso según sus propias motivaciones.

La propuesta del taller de realización audiovisual de esta investigación deviene de un proceso desarrollado en dos talleres previos realizados en los años 2014 y 2015. Dichos talleres aportaron significativamente tanto en la construcción de la metodología del taller actual, como en el conocimiento del entorno de los niños.

La primera experiencia fue el taller de stop motion que se dictó en un local vecinal del asentamiento humano (AH) San Cosme durante los meses de enero y febrero de 2014 organizado por la asociación cultural Educación Protagonismo y Arte (EPA). El taller se desarrolló con niños que oscilan entre los 4 y 14 años.

Es importante señalar que, de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo propuesto por Piaget, en este grupo etario se encuentran 3 subgrupos: el primero corresponde a la etapa preoperacional (2 a 7 años) donde los niños todavía no se encuentran listos para realizar operaciones mentales lógicas, pero se caracterizan por la generalización del pensamiento simbólico; el segundo subgrupo pertenece a la etapa de las operaciones mentales (7 a 11 años) caracterizada por el pensamiento lógico y la resolución de problemas concretos; por último, la adolescencia que empieza aproximadamente desde los 11 años, la cual evidencia las operaciones formales al perfeccionar la capacidad de pensamiento abstracto y la comprensión de metáforas y alegorías.

La animación cuadro por cuadro es un proceso que, a diferencia de otras técnicas, requiere concentración, precisión y paciencia para poder hacer el registro visual. En el taller se tuvo un grupo etario muy diverso, y dado que los niños no podían ver con inmediatez los resultados, la mayoría de ellos (6 de un total de 8) se impacientaban y distraían, otros sí se adaptaron al flujo de trabajo. Esto evidencia la importancia de proponer la forma del video (video en vivo, animación, títeres, etc.) en función a la disposición e intereses de los participantes del taller.

También se desprende de esta experiencia que si los participantes tienen edades muy diferentes será necesario convocar esfuerzos adicionales, como personal de apoyo o metodología especializada, para integrar a todos los miembros del grupo.

En esta ocasión los niños no participaron en el proceso de edición de los cortos, debido a las necesidades logísticas (computadoras, software de edición) que esta decisión implicaba y que no se tenían cubiertas. Al finalizar el taller se realizó la visualización grupal de los cortos resultantes de la experiencia. El silencio durante la visualización y la posterior alegría y celebración de ellos

evidenció su incredulidad y sorpresa ante un producto en cuyo proceso habían participado, pero sin haber visto los resultados de manera inmediata.

Es muy motivador para los niños ver casi inmediatamente el producto que están realizando, esto permite que ellos relacionen sus esfuerzos en la preproducción y puesta en escena con el resultado y los prepara también para valorar su propio trabajo. Por esta razón es muy importante que el proceso de realización audiovisual cierre con la exhibición del producto a un público.

El segundo taller se realizó el año 2015 en el AH Cerro El Pino en el local vecinal de la zona 16. Las gestiones estuvieron a cargo de EPA y se tuvo el apoyo directo de la docente y vecina Delia Sánchez y del vecino Tomás Aquino. Las edades de los niños se encontraban entre los 7 y los 13 años.

En esta nueva experiencia se propuso que los niños desarrollaran una ficción, pero a partir de la identificación de problemáticas de su comunidad. El tema elegido fue el pandillaje. Se trabajó una escaleta donde se detallaban las escenas, lo cual brindaba la posibilidad de que los niños tuvieran la libertad de improvisar los diálogos y situaciones. Se vio que esta forma de trabajar la historia brindó la posibilidad de improvisar libremente y que pudieran surgir ideas y proponer mejoras durante la grabación.

Asimismo, se observó que el uso de títeres de mano para la representación de la historia evitó que los niños tuvieran que enfrentarse directamente a la cámara lo cual facilitó que muchos de ellos pudieran interpretar con más desenvolvimiento a sus personajes. Todos los niños, algunos en mayor o menor medida, proyectaron aspectos de sí mismos en los títeres que manipularon.

La asistencia fue irregular, aunque unos pocos participantes fueron bastante constantes en su asistencia. La irregularidad en la asistencia de algunos niños- cuatro niños, de un total de ocho, se ausentaron del taller más de tres veces- influyó negativamente en la secuencialidad del aprendizaje, que adicionalmente originó que no entendieran los temas cuando se reintegraban.

Esta situación ocasionó que se tuviera que invertir más tiempo del previsto y esfuerzos adicionales para nivelar a dichos participantes.

En ambos talleres se observó que los niños respondieron favorablemente al ejercicio de escribir una historia individual. La indicación fue que cerraran los ojos y que se imaginaran un tema que les gustara, luego que imaginaran un personaje y una historia para este personaje. Finalmente, una vez que tenían una idea de la historia, abrían los ojos y la escribían. Se vio en todos los casos, sin excepción, que los niños en general tienen una predisposición innata a la creación de historias.

Otra situación común en los dos talleres fue en relación con la interacción cotidiana entre ellos mismos. Se observó un trato racista y discriminador en las bromas y juegos que algunos niños hacían. Las pequeñas diferencias materiales, o de color de piel, eran el motivo para discriminar y sentirse discriminados. El tener apellidos de raíces quechua, el vivir más o menos tiempo en Lima, el poseer o no ciertos bienes materiales como un celular, un cuaderno bonito o tener acceso a ciertos programas de TV. Las comparaciones eran constantes en la interacción natural de los niños.

Se observó también que en sus entornos cotidianos predomina la violencia dentro y fuera del hogar. En relación con la constitución familiar, predominan los hogares con presencia de ambos padres, que en su mayoría son de origen provinciano. Las características esbozan un nivel sociocultural y educativo bajo; sin embargo, la mayoría cuenta con acceso a las nuevas tecnologías.

De esta manera, considerando las experiencias y aprendizajes de estos dos talleres previos se presenta la siguiente investigación basada en el taller de realización audiovisual realizado en la I.E. 0501 Monseñor Dámaso Lebergere, en el AAHH Cerro El Pino. El taller tuvo una duración de catorce semanas (entre los meses de junio y agosto de 2017) y contó con la participación de 10 niños entre 10 y 11 años.

CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación

«[Hoy] en día los productos culturales y de la comunicación se están transformando en poderosos instrumentos de la educación no formal y la transmisión cultural» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010, p. 137). La cita anterior define a los medios de comunicación en la actualidad, ellos están presentes en todos los ámbitos del ser humano, tanto públicos como privados. Pero esta presencia no se limita a productos de consumo cultural; los medios de comunicación son sectores de abundante dinamismo económico, social y político.

Lo que se percibe a través de ellos es una representación dada por personas o grupos, que poseen las herramientas y conocimientos para crear los contenidos y discursos, es decir el público consume versiones selectivas y particulares del mundo (Buckingham, 2005; Masterman, 2000). La aparente correspondencia de las imágenes, que transmiten los medios, con la realidad constituye su poder ideológico.

En ese sentido los medios de comunicación modernos son mucho más que transmisores de información. A decir de Guillermo Orozco (1997), son lenguajes, escenarios donde se genera, se gana o se pierde poder, son instrumentos de control y moldeamiento social y a la vez son educadores, generadores de conocimiento, autoridad y legitimación política (p. 26).

Diversos investigadores coinciden en afirmar la poderosa influencia de los medios. Según UNESCO (2010) numerosas investigaciones de psicólogos de la educación y encuestas de opinión indican el alto grado de influencia de los medios en los valores, actitudes, opiniones, creencias y sentimientos de las personas:

Es innegable que la realidad interpretada por los medios de comunicación contribuye a establecer las normas y pautas de comunicación y conducta

hacia las personas, los grupos y las instituciones, es decir, las realidades sociales auténticas de la sociedad contemporánea. (2010, p. 150)

Los mensajes y propuestas de los medios de comunicación definen y componen cierto tipo de audiencia. El espectador es activo y creativo, pero la ausencia de opciones, de alternativas de consumo de alguna manera reduce su visión, limita su capacidad de escoger los medios y va configurando sus preferencias. Las limitaciones materiales, culturales y sociales impiden la interacción con otros posibles medios y configuran al televisor como el más consumido hasta el momento.

Dado este contexto, se reconoce la importancia de los mecanismos que tienen las audiencias para procesar y asimilar los mensajes de los medios. De esta forma, si el ciudadano conoce la información sobre cómo funcionan estos, si tiene a su disposición variados contenidos mediáticos, podría desarrollarse en él capacidades para discriminar, elegir y utilizar los mensajes según su propio interés y no según intereses ajenos a él.

La influencia de estos discursos en públicos infantiles es más profunda y trascendente que en públicos adultos. Así los medios de comunicación constituyen un poderoso agente socializador que influye en la conducta, identidad e imaginario de los niños. «La gran mayoría de los estudios experimentales, longitudinales, epidemiológicos y transculturales apoya la existencia de una relación causal entre ver violencia en los medios y la conducta agresiva en la niñez, la adolescencia y la adultez» (Papalia y Wendkos, 2010, p. 340).

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1987) y la teoría del análisis de cultivo de George Gerbne (1977) demuestran la influencia de los medios en las audiencias. La primera teoría sostiene que el ser humano aprende nuevos comportamientos en la observación de modelos filmados incluso más que los modelos vivos, y la segunda, relaciona los contenidos violentos de la televisión con actitudes violentas de los individuos (Gutiérrez, 2008, p. 21)

Sin embargo, la recepción infantil de los medios se encuentra definida por los hábitos de consumo y las características del entorno de visionado. Las habilidades cognitivas para que el niño pueda aprovechar y discriminar lo beneficioso de lo perjudicial del discurso de los medios no suelen estar desarrolladas.

El medio más consumido por los niños es la televisión¹. Este medio tiene por lo tanto el poder de ejercer mayor influencia que los demás medios. Se observa una situación compleja y preocupante dada la omnipresencia de la televisión en la vida de los niños. Actualmente «[...] la dimensión comunicativa y mediática indudablemente define nuestras sociedades y nuestro tiempo, y en este punto es crucial el papel de las instituciones educativas» (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 131)

Diversos investigadores han considerado la importancia del papel de la educación para hacer frente al contexto anteriormente mencionado y a partir del trabajo de campo y la reflexión han construido el ámbito de estudios de la Educación para los medios o Educación mediática. Esta se define como el campo que estudia el desarrollo de las destrezas comunicacionales de las audiencias para la recepción, análisis y la expresión mediática.

Hace casi 100 años surgió en la escuela una nueva forma de generar en los estudiantes una mirada y participación diferente en relación con los medios de comunicación de esa época. Célestin Freinet, pedagogo francés, desarrolló en las aulas rurales de Francia, una pedagogía que buscaba la liberalización humana a partir de la práctica y el manejo de los medios técnicos que en aquella época constituía la imprenta.

A través de este aprendizaje concreto, Freinet buscaba que sus estudiantes adquirieran autonomía y un sentido de lo social, propiciando la participación en las técnicas de escritura a partir de una motivación y búsqueda propias.

¹ El 100 % de niños en el Perú ve televisión según investigación de CONCORTV sobre el consumo de medios en niños, año 2018.

Este campo de estudio aborda las iniciativas pedagógicas que buscan, a través del uso de las tecnologías de los medios, por una parte, modular la cultura de interacción con los medios y por otra parte la enseñanza de distintas formas de expresión personal mediante el desarrollo de habilidades comunicativas, creativas y de pensamiento crítico (Fedorov, 2011, p. 8).

Asimismo, la educación mediática comparte las mismas premisas que la pedagogía crítica, busca generar un proceso emancipador, crítico y dialógico en el uso de los medios y el desarrollo de las competencias necesarias para dicho proceso. Se entiende la aplicación de esta propuesta como un proceso pedagógico que concluye en una «alfabetización» sobre los medios que trasciende la enseñanza instrumental o el uso técnico de los medios.

La Educación mediática posee un trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas. (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 130) Se habla de ciudadanos pues se considera la finalidad cívica de la educación mediática; que no se limita a definir al individuo como un consumidor o un tipo de audiencia, sino como un individuo que se desenvuelve, interactúa e influye en su contexto.

Por ello se propone que es importante considerar a la audiencia como ciudadanía con derechos y deberes en la sociedad. El fin último de la educación mediática es reforzar la libertad, la autonomía y la participación del individuo en todos los ámbitos sociales.

El desarrollo de la competencia mediática lleva al individuo finalmente a la participación en la sociedad donde se apropia de la comunicación y sus recursos; y los emplea según sus objetivos. El fomento de la participación ciudadana lleva implícito el compromiso, el desarrollo de la autoestima y el conocimiento de los demás, el análisis y aguzar la mirada hacia la propia realidad, la generación de estas capacidades le da sentido al propio proyecto personal (Trilla, 2011, p. 37).

El campo de la investigación en educación mediática cuenta con iniciativas en diversas partes del mundo, así como experiencias que han puesto en práctica este tipo de enseñanzas. En Perú existen entidades que no llegan al nivel de

fomentar la educación mediática de manera sistemática, pero fiscalizan la calidad de los medios y observan el consumo del público como CONCORTV, Consejo Consultivo de Radio y Televisión.

También se ha visto proyectos que fomentan la apropiación de los medios por los ciudadanos. El proyecto la Videoteca de las culturas, promovido por el Ministerio de Cultura, busca el uso pedagógico del video por los niños, niñas y adolescentes para promover el desarrollo de competencias en ciudadanía intercultural.

Sin embargo, este tipo de esfuerzos no tienen la difusión y el alcance necesarios para enfrentar la situación desigual y pasiva que viven los niños en su proceso de dialogar con los medios de comunicación y sus mensajes. Pese a estos esfuerzos y a otras iniciativas particulares (como DOCUPERÚ o lo que fueron los Talleres de Fotografía Social [TAFOS]) no existen políticas educativas por parte del Estado peruano que lleguen a todo el territorio y que busquen generar la competencia mediática en los ciudadanos.

El campo de la investigación en educación mediática cuenta con iniciativas en diversas partes del mundo, así como experiencias que han puesto en práctica este tipo de enseñanzas. Sin embargo, estudiosos como David Buckingham sostienen que la educación mediática aún no cuenta con una sistematización que abarque todos los aportes realizados. Existe la necesidad de consolidar la teoría para brindar los fundamentos de este campo de estudios.

La principal motivación de la investigación es conocer cómo el niño a partir de una experiencia grupal de aprendizaje acerca del uso de los medios audiovisuales, enfocada en la realización audiovisual, podría variar la percepción que tiene sobre sí mismo, en tanto sujeto de comunicación, y la percepción sobre su entorno, espacio interactivo de comunicación. Será importante comprender cómo estos elementos configuran su propia expresión y lectura del mundo.

De esta manera se consolidó la propuesta comunicacional educativa en la aplicación de un taller de realización audiovisual que se realizó con niños de 10

a 11 años de 6to grado de primaria (sección “A”) en la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere, AH Cerro El Pino, La Victoria.

La importancia de investigar la educación mediática se convierte en una necesidad imperiosa en contextos donde el acceso a las herramientas de aprendizaje para la comprensión de los medios es inexistente y donde el entorno es poco favorable para el desarrollo personal, social y cultural de sus ciudadanos, en contraposición al consumismo infundido y reforzado por los medios de comunicación.

La situación urbano marginal del contexto estudiado está definida en primer lugar por la ilegalidad en el acceso a terrenos que son, en la mayoría de los casos, no urbanizables. Se evidencian características de la modernización truncada propuesta por Emilie Doré (2008), carencias en alfabetización, ausencia de mejoras sanitarias, acortamiento de la esperanza de vida, entre otras (Calderón, 2016, p. 137). Las personas viven en constante riesgo frente a problemas sociales como la delincuencia, venta de drogas, prostitución y la violencia doméstica. Paradójicamente los medios de comunicación sí llegan a todos los rincones de este contexto.

En relación con la propuesta metodológica del taller se tomaron referencias de otras experiencias con niños de similar contexto: El «Taller de animación Cuadro x Cuadro» de La Matatena (Asociación de Cine para Niñas y niños, A.C.) de la ciudad de México. Dicha metodología propone complementar la enseñanza audiovisual con momentos de visualización de productos audiovisuales para a partir del análisis comprender la práctica. También es un importante referente el taller Telekids realizado por Jacqueline Sánchez y Enrique Martínez en España que tiene por objetivo la enseñanza de la producción audiovisual al niño e iniciarlo en la lectura crítica audiovisual.

El taller de realización audiovisual se dirige a un público infantil de 10 a 11 años. Según la clasificación del desarrollo propuesto por Papalia y Wendkos esta edad se encuentra en la etapa de la infancia media (2010, p. 8).

Diversos autores (Flavell et ál., 2002; Luna et ál., 2004) sostienen que los niños de esta etapa poseen una capacidad mental de procesamiento más rápida y eficiente por el incremento de la memoria, lo que permite el pensamiento complejo y la planeación dirigida a metas (Papalia y Wendkos, 2010, p. 297). Esta cualidad se corresponde con la propuesta del taller de realización audiovisual que se sostiene en el trabajo por alcanzar objetivos comunes a todo el grupo, con el fin de realizar un producto audiovisual, y el trabajo en equipo desempeñando cada uno distintas funciones en el proceso de rodaje.

Asimismo, en lo concerniente a las habilidades narrativas de los niños de estas edades, estos construyen episodios más complejos, se concentran más en los motivos y pensamientos de los personajes y piensan en la manera de resolver los problemas de la trama (Papalia y Wendkos, 2010, p. 306). Esta característica favorecerá el desempeño en las actividades del taller correspondientes a crear historias y construir personajes como parte de la creación de guiones en la etapa de preproducción.

Es necesario conocer qué elementos de la práctica de la Realización audiovisual en el taller de 28 horas lectivas pudieron propiciar o potenciar habilidades y actitudes favorables a un óptimo aprovechamiento de los medios de comunicación. Se aplicó un pretest y postest a los participantes de la experiencia y se realizó entrevistas a profundidad a los actores involucrados.

A partir de lo expuesto se ha llegado a la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo se relaciona la enseñanza de la realización audiovisual y la generación de competencia mediática en niños de 10 a 11 años de la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere?

Se han planteado las siguientes preguntas específicas de investigación en correspondencia a cada uno de los ámbitos de la competencia mediática (conocimiento, comprensión y expresión) propuestos por Pérez y Delgado (2012):

- ¿Existe una variación en el nivel de conocimiento de los niños sobre los medios de comunicación después de la experiencia en el taller?

- ¿Cuál es el nivel de comprensión de los niños respecto de los medios y sus mensajes a partir de la realización audiovisual?
- ¿Cómo es la relación entre el contexto de los niños y su participación a través de la expresión audiovisual?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Describir la relación que existe entre el aprendizaje de la realización audiovisual y el dominio práctico y reflexivo de los medios (competencia mediática) en niños de 10 a 11 años de la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere.

1.2.2. Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de conocimiento de los niños sobre los medios antes y después de la experiencia en el taller.
- Establecer el nivel de comprensión de los niños sobre los mensajes de los medios a partir de la realización audiovisual.
- Determinar la relación entre el contexto de los niños y su participación a través de la expresión audiovisual.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis general

La realización audiovisual genera el dominio práctico y reflexivo de los medios (competencia mediática) en niños de 10 a 11 años de la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere.

1.3.2. Hipótesis específicas

- Los participantes aumentan ostensiblemente su nivel de conocimiento sobre los medios después de la experiencia en el taller.
- Los niños, al finalizar el taller de realización audiovisual, adquieren un nivel más profundo de comprensión sobre los medios y sus mensajes que al inicio del taller.

- La participación de los niños a través de la expresión audiovisual no tiene un contexto favorable. Sin embargo, ellos muestran predisposición a la participación.

1.4. Variables, dimensiones e indicadores

La primera variable que se define es la realización audiovisual, la cual consiste en el proceso de creación de un documento audiovisual que inicia con la generación de una idea, la cual motiva una sucesión de acciones que se valen de herramientas tecnológicas y que se agrupan en las siguientes fases: preproducción, producción y postproducción, (Pla y Torrent, 2012; Sánchez y Aguaded, 2009)

Se define las dimensiones de la realización audiovisual:

- Visualización audiovisual: se refiere al reconocimiento tanto de los diferentes tipos de audiovisuales y del propio consumo audiovisual que realizan los sujetos, como la identificación de los procesos cognitivos y emocionales que se generan a partir de la visualización de productos audiovisuales propios o ajenos. Sus indicadores son los siguientes:
 - Identifica diferentes tipos de audiovisuales
 - Reconoce su propio background audiovisual
 - Expresa en el grupo sus opiniones sobre el audiovisual visto en la sesión
 - Valora su propia creación audiovisual.
- Preproducción: Se toma las tres fases de la realización audiovisual consideradas por Bordwell y Thompson: Preproducción, producción y post-producción. Los autores definen la preproducción como la fase donde se desarrolla la idea de la película y, normalmente, se pone por escrito de alguna forma. Los realizadores, en este caso, comienzan a conseguir fondos para hacer, promocionar y distribuir la película (1995, p. 9). Los indicadores:

- Crean un personaje
- Escriben una historia con estructura básica
- Reconocen las necesidades logísticas de la pauta creada
- Conocen en un nivel básico los usos del encuadre y el espacio
- Producción: Aquí se crean las imágenes y sonidos en el soporte digital (en el caso del taller). El agente creador registra diferentes planos y sonidos (diálogos, ruidos, etc.). Un plano es una serie de fotogramas producidos por la cámara en una operación ininterrumpida. Durante el rodaje, a menudo se graban los diferentes planos «sin continuidad»; es decir, en el orden más conveniente para optimizar tiempo y recursos. Más tarde, se ensamblarán en el orden adecuado. Indicadores:
 - Desempeñan las funciones básicas de los principales miembros del equipo de producción
- Postproducción o montaje: En esta fase se unen las imágenes y los sonidos de forma definitiva. Indicadores:
 - Valora y organiza el material grabado de acuerdo con los fines de la historia
 - Evalúan su trabajo a través del resultado obtenido.

La segunda variable es la competencia mediática, que se refiere al dominio del individuo sobre los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la interpretación y el análisis desde la reflexión crítica de las imágenes y los mensajes mediáticos para satisfacer sus necesidades de comunicación, expresión, formación o información (Ferrés, 2007; Pérez Tornero y Varis, 2012; Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, 2012; García-Ruiz, 2014).

Las autoras García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez-Rosell (2014) establecen tres niveles para medir la competencia mediática en niños y adolescentes: básico, medio y avanzado. Los aplicaron en un cuestionario ad hoc on-line en

una muestra de 2.143 estudiantes de educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato (p. 15).

A su vez, las autoras Pérez y Delgado (2012) proponen una sistematización de las dimensiones de la competencia mediática. Tomando como punto de partida dicha propuesta se han definido los indicadores y descriptores de las dimensiones de la competencia mediática de la presente investigación. Además, se han considerado los aportes de Buckingham (2005) y Sánchez y Aguaded (2009). A continuación, los ámbitos que permiten agrupar las dimensiones de la competencia mediática:

El ámbito del conocimiento: este ámbito se refiere al conocimiento de los mecanismos de producción y persuasión de la industria del entretenimiento y el aprendizaje del lenguaje audiovisual y digital de los medios. Asimismo, es relevante el conocimiento relacionado a los elementos técnicos y éticos del acceso a la información (Cuervo y Medrano, 2013; Buckingham, 2005). Las dimensiones que abarca son las siguientes:

- Política e industria mediática: En esta dimensión se espera que los niños conozcan las prácticas profesionales de los productores de mensajes de los medios, el funcionamiento de la industria, la circulación y distribución mediática y las conexiones entre los medios. Asimismo, implica el conocimiento de los mecanismos formales o no formales para hacer efectivo un reclamo a los medios de comunicación (David Buckingham, 2005). Se definen los siguientes indicadores:
 - Se plantea interrogantes sobre la industria de producción audiovisual en su localidad y su funcionamiento. (Se habla de interrogantes pues dado el contexto sociocultural de los niños es muy probable que no cuenten con dicho conocimiento ni las formas de acceder a éste, por dicha razón se ha optado por medir el interés para adquirir dicho conocimiento).
 - Conoce alguna forma de poder hacer un reclamo sobre los medios de comunicación

- Procesos de producción: se refiere al conocimiento del funcionamiento de los medios en relación con el nivel de la producción. Se contemplan tanto los factores y actores que intervienen, como las dinámicas que se generan. Asimismo, cómo estos procesos pueden diferenciarse en función al tipo de producto audiovisual que se realiza. Se presentan los indicadores:
 - Descomposición de una programación en fases
 - Estima el costo en recursos y esfuerzos de una producción audiovisual
- Tecnología: involucra el conocimiento básico de las tecnologías que apoyan, controlan y sirven como canal para la comunicación social (Krucsay, 2006). Se define:
 - Conoce las tecnologías básicas para producir y difundir audiovisuales
- Lenguaje: En esta dimensión el individuo atiende a los diferentes significados, las convenciones, los códigos, los géneros y los mecanismos de persuasión de los medios, es decir a las técnicas creativas para captar la atención del espectador (Buckingham, 2005; Center for Media Literacy, 2004). Indicadores:
 - Identifica algunos planos, movimientos de cámara y el fin de su uso.
 - Distingue estilos de ritmo audiovisual
 - Reconoce los diferentes tipos sonidos de un audiovisual
- Acceso y obtención de información: esta dimensión implica el conocimiento y las habilidades necesarias para las acciones de búsqueda y acceso a contenidos por parte del usuario, asimismo considera la capacidad de autorregular dicho acceso. (Buckingham, 2005). Indicadores:

- Conoce el acceso a información en general
- Conoce la diferencia entre señal abierta y servicio de cable
- Conoce el acceso a diferentes canales para visualizar audiovisuales

El ámbito de la comprensión: este ámbito supone comprender los vínculos entre los medios de comunicación y los intereses empresariales en determinado contexto. Según Cuervo y Medrano, implica el «desarrollo, tanto de capacidades axiológicas y cognitivas como afectivas para la decodificación de los valores que se presentan» (2013, p. 117). También se refiere el autor al desarrollo de una consciencia crítica para una subsiguiente expresión a través de los medios.

- Recepción y comprensión: Esta dimensión contempla la comprensión de las representaciones que conducen los mensajes, el realismo y la veracidad de los medios, se distingue los sesgos y diferentes discursos. Se piensa en el emisor del mensaje, en sus razones subyacentes y sus intereses, pero también se reconoce las diferentes formas de interpretación de un mensaje por parte del receptor. Asimismo, se comprende el contexto de producción y de recepción de los mensajes, es decir el tiempo político y económico que los determina. (Buckingham, 2005; el Center for Media Literacy, 2004; Morduchowicz, 2003). En esta dimensión se definen los siguientes indicadores:
 - Identifica la intención del autor
 - Reconoce el mensaje del video
 - Reconoce las sensaciones que le despiertan los audiovisuales
 - Distingue la realidad de la fantasía
- Ideología y valores: El individuo identifica tanto las presencias y las ausencias de representación de los medios, como los estereotipos que se proponen. Reflexiona sobre las diferencias sociales de los públicos a los que se dirige cada producto audiovisual. Reconoce los valores y puntos

de vista incorporados en los medios. Reflexiona sobre el poder de los medios en su papel de determinar la agenda pública, el modo en que se definen las representaciones sociales y lo que es normal (Buckingham, 2005; Center for Media Literacy, 2004 y Morduchowicz, 2003).
Indicadores:

- Distinguen a los protagonistas de los discursos de los medios
- Reconoce los valores que le transmite un audiovisual

El ámbito de la expresión: se enfoca en el reconocimiento de las personas en su papel de ciudadanos y consumidores activos dentro del mundo social, en lo público y lo cotidiano. Incorpora la capacidad de elaboración de mensajes y la expresión a través de los medios, asumiendo una actitud responsable sobre la información que se produce. De tal manera que se permita el desarrollo de las capacidades cognitivas, axiológicas y afectivas que permitan al ciudadano tomar consciencia de la ubicación de la tecnología y la comunicación en su vida. Se definen los siguientes indicadores:

- Pensar la comunicación: las autoras Pérez y Delgado (2012) han denominado este indicador “Comunicación” (p. 32-33); sin embargo, dicho concepto es demasiado amplio y genérico y podría confundirse con los demás indicadores que también se encuentran atravesados por la comunicación, por esta razón se ha considerado necesario en esta investigación hacer un uso más específico el término. Se entiende por pensar la comunicación la reflexión del sujeto sobre sus capacidades, motivaciones e influencias en relación con su necesidad básica de comunicarse dentro de la sociedad, tanto en entornos cercanos como la familia, como en entornos sociales más distantes, por ejemplo: las juntas vecinales, colectivos o agrupaciones de diversa índole. Implica también pensar en las diferentes acciones para la creación y transmisión de un mensaje que podría obedecer a intereses personales o colectivos. Se establecen los siguientes indicadores:

- Identifica determinadas motivaciones para iniciar una comunicación.
- Percibe las necesidades de comunicación de las personas.
- Creación: se refiere a la creación para la comunicación, es decir la capacidad del individuo para elaborar contenidos mediáticos. La creación en este nivel puede valerse o adaptar procesos y herramientas formales de producción mediática hacia los propios fines. El acceso a estos procesos y herramientas se encuentra determinado por el contexto del individuo (tecnologías como el celular, internet, radio comunal, etc.). En este sentido se definen los siguientes indicadores:
 - Genera una idea creativa pensada para el medio audiovisual
 - Plantea de qué manera llevar a cabo una idea creativa
- Participación: la definición propuesta por las autoras es “participación ciudadana”; si bien el fin último de la participación es en un contexto de ejercicio de la ciudadanía, queda la cuestión de si los niños pueden lograr hacer efectivo un ejercicio ciudadano como tal, para evitar entrar en el debate se ha considerado la denominación “participación”. La participación se define como la capacidad del individuo de interactuar con su entorno a través de los medios de comunicación, lo cual implica tanto pensar la realidad y el uso social de sus mensajes, como las acciones de comunicación en relación con intervenir la realidad, motivados por intereses cívicos, científicos, emocionales, etc. Indicadores:
 - Idea formas de aportar con productos audiovisuales a la solución de problemas en su comunidad.
 - Percibe que tiene el apoyo de su entorno para la participación.

1.5. Justificación

La sociedad actual se encuentra permeada y entretrejida por los medios. Según la UNESCO (2010) el panorama actual de los medios se caracteriza por

la conectividad, que se refiere a «la creciente interdependencia de las redes y los flujos mundiales asociados con las nuevas tecnologías de la comunicación» (p. 144) y los entornos en que vive la gente.

La convergencia se refiere al uso de una sola plataforma para llevar a cabo una serie de funciones que hasta la actualidad eran operaciones diferenciadas. Mientras que la interactividad es también un factor importante que se refiere al paso de la audiencia de asumir un rol relativamente pasivo a un rol participante en la producción y la difusión de los contenidos.

No obstante, la concentración de la propiedad de los medios en unos pocos conglomerados nacionales e internacionales genera la homogeneización de discursos y un escenario de comunicación poco democrático. De modo paralelo se han ido conformando como poderosos grupos multimediales, con intereses en la radio, la prensa escrita y las nuevas tecnologías; y con gran capacidad de producción y estrategias agresivas de penetración a los mercados internacionales (Rey, 2009, p. 65).

Pero el que, cada vez más, los medios de comunicación estén presentes en la vida de las personas de diferentes formas, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías (Karppinen, citado por Wilson, 2012, p. 16); y las nuevas pautas de consumo que se generan a partir de las innovaciones «están promoviendo nuevas formas de mundialización desde abajo y creando un flujo de productos culturales y de comunicación en los dos sentidos» (UNESCO, 2010, p. 139). Lo cual significa una gran oportunidad para la democratización de la comunicación y medios.

En este punto es importante señalar algunos datos en relación con el consumo mediático de los niños. El medio que más consumieron los niños y niñas del Perú en el año 2018 fue la televisión (100%) donde los programas más vistos por ellos fueron “Esto es guerra” (América TV) y “De vuelta al barrio” (América TV). Sin embargo, el diálogo que se podría generar a partir de la visualización no es guiado ni asumido por adultos en la mayoría de los casos. Solo el 42% de los niños comenta lo que ve en la televisión con sus padres frente

al 19% que lo hace con sus hermanos y/o hermanas, el 18% con amigos, el 5% con el adulto que lo cuida y el 16% no comenta lo que ve con nadie².

Asimismo, el consumo de canales de señal abierta es mayoritario; en estos canales predomina la oferta de telenovelas, espectáculos y farándula. Los implicados en medios y educación tienen una gran responsabilidad frente a datos como los siguientes: Entre los personajes más admirados por los niños se encuentran: Goku (Dragon Ball), Karol Sevilla (Actriz), Patricio Parodi (EEG³), Nicola Porcella (EEG), y a ello se suma que el 76% de niños y niñas quieren ser como esa persona o personaje que admiran en la televisión⁴.

Para contribuir al pluralismo y al libre intercambio de ideas es esencial un «consumo más crítico de los medios de comunicación y una mayor conciencia de la importancia de entender otras culturas desde dentro- alfabetización informativa y mediática- con el objetivo de contrarrestar la fragmentación de la audiencia, el aislamiento y los estereotipos (Benson, 2005)» (UNESCO, 2010, p. 154).

Este es el contexto que motiva la presente investigación. La educación para los medios se define como el campo que estudia el desarrollo de destrezas comunicacionales en las audiencias y el máximo aprovechamiento de los medios según los intereses de los ciudadanos y no según pautas establecidas por las grandes empresas de comunicación o los grupos de poder.

Organizaciones internacionales han tomado interés en la enseñanza de los medios a la ciudadanía. La Agenda de París (UNESCO) y la Alianza de Civilizaciones establecen los niveles de alfabetización mediática aceptables y consideran que es importante que en los próximos años la mayoría de la población alcance dichos niveles. De esta manera han surgido iniciativas como

² CONCERTV (2018) *Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de: <http://www.concertv.gob.pe/destacados/2018-estudio-cuantitativo-sobre-consumo-televisivo-y-radial-en-ninos-ninas-y-adolescentes/> [visitado el 02/02/2019]

³ Programa concurso “Esto es guerra”

⁴ *Ibídem*

el II Congreso Media Literacy o el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Rodríguez-Rosell, 2013, p. 704).

La educación para los medios o educación mediática posee un trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 130). Se habla de ciudadanos pues se considera la finalidad cívica de la educación mediática; que no se limita a definir al individuo como un consumidor o un tipo de audiencia, sino como un individuo social que se desenvuelve, interactúa e influye en su contexto.

Por ello es importante considerar a la audiencia como ciudadanía con derechos y deberes en la sociedad. El fin último de la educación mediática es reforzar la libertad, la autonomía y la participación del individuo en todos los ámbitos sociales. De esta manera, para que este aprendizaje pueda ser parte de la vida de los ciudadanos sería oportuna la formación desde la infancia, durante la etapa escolar.

Asimismo, Len Masterman (1994) identifica el empobrecimiento de los «procesos democráticos fundamentales» y la pluralidad de los medios en contraste con el desarrollo y crecimiento de los medios comerciales (p. 16-17). Se han reducido los espacios donde las personas, como miembros de una sociedad, pueden comunicarse unos con otros sin interferencias gubernamentales o comerciales. La comunicación y el acceso a la información son principios fundamentales que se encuentran limitados por intereses ajenos a los ciudadanos, además de no encontrarse garantizados para todos los ciudadanos de manera justa.

En ese sentido la educación mediática busca que el ciudadano sea parte de la comunicación y que no sea solo receptor sino también productor de sus propios mensajes, es decir que se convierta en un agente autónomo en dicho proceso y que ejerza sus legítimos derechos comunicacionales. El acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación acrecienta esta posibilidad.

Es importante investigar el ámbito de la educación mediática porque el desarrollo de la competencia mediática lleva al individuo finalmente a la participación en la sociedad donde se apropia de la comunicación y sus recursos; y los emplea según sus objetivos. El fomento de la participación ciudadana lleva implícito el compromiso, el desarrollo de la autoestima y el conocimiento de los demás, el análisis y aguzar la mirada hacia la propia realidad, la generación de estas capacidades le da sentido al propio proyecto personal (Trilla, 2011, p. 37).

De modo que la presente investigación sobre realización audiovisual y competencia mediática permitirá aportar en un campo de estudio necesario, pero que, a decir de Ferrés (2011), todavía no recoge experiencias e investigaciones rigurosas y sistemáticas de evaluación del grado de competencia mediática en la población (p. 15). Como se observa, no existen estudios exhaustivos que midan y escudriñen la realidad a la luz de este campo de investigación, por lo cual cobra más relevancia investigarlo.

Asimismo «el empoderamiento de la ciudadanía en el ámbito mediático es una de las condiciones para el desarrollo humano y la libertad en sentido amplio» (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 132). Si la sociedad actual busca vivenciar estos principios, se debería empezar por reflexionar y mirar desde dentro del hogar, y ahí se encontrará, en una posición de privilegio sobre otros medios, a la televisión.

Esta ocupa el centro de atención en la casa, convoca a la familia y acompaña cada momento en que los grupos se congregan. Las dinámicas familiares, y sociales se diluyen no solo frente al televisor, sino ahora frente a las pantallas: el cine, los Smart TV, los celulares. Cobra relevancia el desarrollo y el reforzamiento de una ciudadanía activa frente a los hábitos y aprendizajes que se generan en torno a la televisión.

Cabe señalar también que esta investigación podría resultar relevante para educadores, entidades gubernamentales y organizaciones, que tengan a la educación como uno de sus pilares. La metodología aplicada en la enseñanza de la realización audiovisual podría brindar luces para la réplica, la implementación o el mejoramiento de este tipo de experiencias.

Asimismo, el uso de esta metodología dentro del currículum escolar podría significar un aporte en cuanto al desarrollo de proyectos transversales. Sería posible que un proyecto de realización audiovisual integre disciplinas tan variadas como Arte, Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.

Se expondrá en las siguientes páginas una metodología alternativa a la educación pública convencional para la enseñanza de la educación mediática en el aula. Asimismo, se brindarán las herramientas empleadas en la evaluación del grado de competencia mediática adaptadas para niños de 10 a 11 años de un contexto urbano-marginal.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

La investigación en educación mediática aplicada al estudio de casos no cuenta con muchas iniciativas a nivel nacional, pero a nivel internacional se observa que existe un desarrollo más amplio de este campo. A continuación, presentamos las investigaciones que constituyen antecedentes a la presente investigación:

La investigación *El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual* por José Ignacio Aguaded Gómez y Jacqueline Sánchez Carrero (2013) tuvo por objetivo principal investigar el grado de conocimiento que puede alcanzar un grupo pequeño de niños entre 7 y 11 años al ser instruido con una guía didáctica de alfabetización audiovisual infantil (p. 180).

El estudio tuvo lugar entre los años 2005 y 2006. Se optó por el método de caso y un enfoque del diseño de investigación «pre-experimental» de un solo grupo, con pretest y posttest. En relación con los instrumentos de investigación se eligió la observación participante, el cuestionario, la entrevista y la grabación en video.

La conclusión general de dicha investigación es que el grupo de niños aumentó su nivel de lectura crítica ante la televisión a partir del proceso de formación. Con este estudio se demuestra «que los chicos tienen capacidad para desestructurar los documentos audiovisuales una vez realizadas las prácticas de producción audiovisual guiada» (Aguaded y Carrero, 2013, p. 190).

Esta investigación es fundamental pues se ha tomado como referencia la figura del pre-test y el pos-test para medir la variación de la competencia mediática en los participantes, de la forma muy similar a como se ha establecido en la presente investigación.

Por su parte, los investigadores Joan Ferrés, Agustín García et. al. (2011) realizaron la investigación *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Esta investigación, pionera en su campo, «aspira a detectar y diagnosticar los niveles competenciales de la ciudadanía –no de los profesionales de los medios-, con objeto de justificar, si procede, la necesidad de una educación mediática en la población española, descubriendo aquellas dimensiones en las que es más urgente incidir» (p. 11).

El estudio se estructuró en dos fases, la primera correspondiente a la evaluación de la competencia mediática a través de un cuestionario aplicado a una muestra de más de seis mil personas de todo el estado español; la segunda fue un complemento cualitativo que profundizó en la información recogida en la primera fase a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión (focus group).

Las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto que la ciudadanía española carece profundamente en su nivel de competencia mediática, en las seis dimensiones que la componen: lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción y programación, recepción y audiencia y la dimensión estética.

Asimismo, dicha investigación es relevante porque fundamenta y propone los indicadores necesarios para poder cuantificar los niveles de la competencia mediática; en esa línea muestra algunos ejemplos de instrumentos de medición

cualitativa y cuantitativa que constituyen valiosos referentes para la presente investigación.

En tanto, la investigación de Carrero y Sandoval (2012) *Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño* recoge tres investigaciones experimentales de educación mediática realizadas en Venezuela, en 1997, Colombia, en 2006, y España, 2005. El objetivo de las tres experiencias fue preparar a niños y adolescentes en el conocimiento de la producción y la narrativa audiovisual con el fin de generar una visión más crítica sobre los medios.

La metodología aplicada en los tres países corresponde al diseño experimental de un solo grupo con pretest y posttest, es decir que la muestra, niños de entre 8 a 12 años, se midió antes y después de su tratamiento con la nueva experiencia lúdico-educativa. El resultado de la investigación proporciona los indicadores que permiten medir el nivel de lectura crítica.

Esta investigación es relevante tanto por la medición realizada con pretest y posttest, como por los indicadores que se proponen para medir el nivel de lectura crítica; los cuales permitirán medir el cambio de la competencia mediática antes y después de la aplicación del taller.

En Perú no se ha encontrado antecedentes académicos que aborden directamente el problema de investigación o alguna de las variables de la presente tesis. Sin embargo, sí existen abundantes prácticas de formación en el uso de los medios de comunicación para la generación de miradas críticas sobre la realidad. Dichas prácticas suelen tener por destinatarios a grupos sociales desposeídos y generalmente con mínimo acceso a los medios de comunicación. A continuación, mencionamos algunas de ellas:

El proyecto “Quijote para la vida” en el distrito de Puente Piedra es una importante iniciativa cultural vigente, con diez años de trayectoria, que se sostiene a través de fondos concursables. Este proyecto, promovido por Eddy Ramos y Liz Pérez, se basa en fomentar liderazgo y ciudadanía en niños y jóvenes. Entre las diferentes actividades culturales y artísticas que proponen, se

encuentra el desarrollo de espectadores a través de cine foros desde hace dos años.

El Colectivo Descosidos fundado el 2010 por Violeta Rodríguez, Johuseline Porcel y Mónica Giordano es una organización comunitaria que busca contribuir con la desmitificación de la enfermedad mental a partir de la realización de proyectos interdisciplinarios en hospitales psiquiátricos. El objetivo de sus talleres es brindar a los usuarios una herramienta de expresión propia, empoderando mediáticamente a los pacientes psiquiátricos a través de talleres de fotografía y de radio.

De esta manera, buscan también fortalecer el concepto que tienen de sí mismos, colaborar con la formación de redes de soporte entre los participantes y apoyar con la desmitificación de las enfermedades mentales, basándose en la eliminación del estigma que la sociedad tiene sobre los participantes.

La tesis de licenciatura de Andrea Vela (2014), *El documental como una herramienta de empoderamiento para grupos sociales excluidos: La Caravana Documental*, parte de realizar una mirada profunda a los procesos de realización audiovisual donde las personas se apropian de las herramientas de comunicación, que de manera cotidiana no se encuentran a su disposición, para poder expresarse. La investigación se orientó a los siguientes objetivos:

- Describir la forma en la que el documental se constituye en una herramienta para el empoderamiento de grupos sociales excluidos, carentes de oportunidades para crear un discurso propio.
- Dar a conocer la metodología aplicada durante la caravana y los procesos que se crean en su aplicación.

La metodología tuvo un enfoque cualitativo, expresada en entrevistas a profundidad y observación participante. Los resultados del estudio evidencian que la Caravana Documental «está inserta dentro de la lógica de la comunicación participativa en la cual nos encontramos con procesos dialógicos y reflexivos y con relaciones horizontales. Es por esta lógica que la importancia del proyecto está en el proceso, más que en el producto» (Vela, 2014, p. 6).

La investigación de Vela no constituye un antecedente directo a la presente investigación pues pone el énfasis en la lucha social de determinados grupos sociales; no obstante, coincide con la presente investigación en orientarse al desarrollo de una “mirada reflexiva” en sectores sociales desposeídos de los medios tradicionales de comunicación.

El proyecto TAFOS (Talleres de Fotografía Social) fundado en 1986 por Thomas Müller y su esposa Helga Müller en el distrito limeño de El Agustino y en la comunidad cusqueña de Ocongate también desarrolló una propuesta de enseñanza a los ciudadanos, a utilizar cámaras fotográficas para retratar sus vivencias, sentimientos y percepciones en una época marcada por la violencia política y el terrorismo. «El proyecto tenía como objetivo generar sistemas de comunicación mediante el fotodocumentalismo social, sobre la base de dos ejes, la comunicación y la organización popular» (PUCP, 2017, parr. 2).

2.2. Bases Teóricas

2.3.1 Bases comunicacionales de la educación mediática

Es fundamental comprender la comunicación para poder aterrizar luego a la educación mediática. Para entender la comunicación es necesario considerar las dinámicas sociales, económicas y de poder donde se lleva a cabo. En esa línea se considerará los conceptos establecidos por Jürgen Habermas en su teoría de la comunicación.

Habermas establece el término *mundo de la vida* para referirse a un horizonte compuesto por tres aspectos: la cultura, la sociedad y la personalidad. Hace referencia a convicciones estables y compartidas por los sujetos. «El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas» (Habermas, 1987b, p.84 citado por Garrido, 2011, p. 7). Es decir, el mundo de la vida remite a pautas y principios comunes que no son cuestionados por los sujetos que las interiorizan, por ser conceptos primigenios y consensuados.

Asimismo, según Habermas, toda acción racional solo puede afirmarse sobre mecanismos funcionales; sobrepasa la cooperación colectiva para dar paso a la dimensión de sistema. Esta idea representa para Habermas una dimensión donde los hechos comunicativos “externos al sujeto” o «lo [sic] nexos de acción sociales se producen como tras las espaldas de los participantes, es decir, a través de la orientación racional finalista de los medios dinero y poder» (Solares, 1996, p. 31).

A su vez define en torno a la comunicación el término *actuar comunicativo*:

Se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo del cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo, aun cuando destaquen en sus expresiones temáticamente sólo un componente de los tres (Habermas citado por Radl, 1998, p. 112).

Es decir, la acción comunicativa se encuentra mediada por símbolos, y aquí existe un reconocimiento compartido por los sujetos y un espacio de relación interpersonal, los cuales brindan posibilidades de entendimiento. En ese sentido el lenguaje es inseparable del entendimiento.

La competencia comunicativa sería entonces el dominio por parte del individuo de las reglas lingüísticas y la certeza de que está en condiciones de usar una lengua. El uso del lenguaje por los mismos sujetos para la solución de los problemas prácticos de la vida constituye el objetivo último del actuar comunicativo. «[es] en su seno donde crean los contenidos de significados y los objetivos de su actuar social» (Radl, 1998, p. 112)

Es así como el entendimiento del mundo a través del lenguaje configura un importante principio de la educación mediática. Para Roxana Morduchowicz (2003) «La educación en medios busca comprender la representación del mundo en ellos, para pensar mejor nuestra propia ubicación en ese universo de representaciones, y, sobre todo, en el mundo real» (p. 44).

Habermas elabora su «teoría de la modernidad», donde busca la explicación a las «patologías sociales» de la sociedad moderna. La «patología» principal que identifica se refiere a la «penetración de formas directivas sistémicas» en la práctica comunicativa cotidiana, que acaban desplazando las diferentes formas de integración social (Solares, 1996, p. 28-29).

El modelo de racionalidad cognitivo-instrumental se eleva como el único modelo válido y superior ante cualquier otro tipo de lógica. Aparenta una neutralidad que justifica ideológicamente el dominio del mundo por el “hombre” y “del hombre” por “el hombre”, «[...] sometiendo las acciones de los sujetos y reduciendo a éstos a meros “objetos”, esto es, elementos sistémicos que actúan conforme a las exigencias estructurales» (Radl, 1998, p. 115-116).

Para Habermas la racionalidad cognitivo-instrumental es unidimensional y persigue una lógica instrumental. La reificación de la sociedad moderna, generada por este tipo de racionalidad, estaría presente en todos los niveles y ámbitos de la sociedad actual. Asimismo, es una «deformación patológica de las infraestructuras comunicativas del mundo vital» (Habermas citado por Radl, 1988, p. 113)

La modernización capitalista trae consigo la separación del actuar comunicativo de las interacciones guiadas por los medios, se sustituye la función del lenguaje (coordinación de la acción) por medios como el dinero y el poder.

Según Garrido (2011) Habermas sostiene que la racionalización que trae la modernidad, expresada en el tipo de acción estratégica, tiende a “colonizar” los espacios de interacción propios de la acción comunicativa lo que genera la diferenciación entre cultura, sociedad y personalidad- componentes del mundo de la vida-; cada una de estas esferas evolucionan diferenciadamente (p. 10-11).

Estas escisiones dificultan la reproducción de los mundos de vida de los sujetos, evitando el reforzamiento de la cultura y la realización de la vida social. En suma, conllevan a la desintegración del mundo de la vida. (Garrido, 2011, p. 10-11)

Por esta razón, volviendo a Morduchowicz (2003) la educación en medios propone una «reflexión crítica sobre los medios y sobre las relaciones sociales representadas en sus mensajes» (p. 44) que evidencie este tipo de patologías sociales y que logre incidir en la reintegración del mundo de la vida.

Asimismo, a manera de complementar el marco de la comunicación que se ha establecido es importante considerar también los estudios realizados en el ámbito de la Comunicación para el desarrollo. Lo que esta línea de pensamiento aporta es asumir y poner énfasis en que la comunicación es un proceso eminentemente humano.

«[La] comunicación es ante todo un proceso horizontal de diálogo, de ahí que resulta tan absurdo olvidarlo y atribuir el término a los medios masivos de difusión, que son por su propia naturaleza verticales y no propician el diálogo» (Gumucio, 2010, p. 50). El autor sostiene de manera crítica que existe un quiebre entre el término comunicación y la industria mediática masiva, ya que estos no configuran aquello que enuncian. La relación vertical de los medios y los públicos debería ser reestablecida.

En este sentido se asume al sujeto en un rol activo y de esta manera adquiere la capacidad de convertirse en un agente de cambio en una sociedad donde se comprende a los medios de comunicación como transmisores de ideologías e intereses de grupos con poder de propiedad de los medios.

De esta manera para Gumucio (2004) la comunicación para el desarrollo establece la necesidad de términos más justos en el proceso de interacción cultural. Para que se pueda establecer un diálogo equitativo entre dos culturas, es necesario en primer lugar afirmar la propia. Es importante que el actor más debilitado se fortalezca para que las condiciones de intercambio sean más equitativas y se genere un espacio de diálogo y debate horizontal. (p. 21-22)

De esta manera, se define la Comunicación como un proceso activo intrínseco del ser humano que articula y facilita las interacciones sociales y la resolución de problemas, forma parte de diferentes ámbitos sociales del

individuo, desde los más íntimos y cotidianos hasta los más masivos y poderosos.

2.3.2 Educación mediática

Existe una variedad terminológica al momento de definir la *educación mediática*; en muchos casos ha llevado a la redundancia y confusión y ha hecho evidente la falta de sistematización y revisión del estado de la cuestión a la hora de puntualizar los términos de este campo de estudio.

En los últimos tiempos se ha denominado al hecho de “aprender a leer los mensajes de los medios” con distintos nombres: educación audiovisual, educación para los medios de comunicación, enseñanza de los medios, alfabetización televisiva-en el caso específico de la televisión-, entre otros. Aunque guardan diferencias entre sí, todos estos términos traen a colación aprender a descifrar, y en algunos casos a producir, los contenidos de los medios de comunicación. (Sánchez, 2008, p. 17)

Otro grupo de autores coincide en poner el énfasis en la relación de los conceptos como parte de un proceso. David Buckingham (2005) sostiene que la educación mediática es el proceso educativo de enseñar y aprender sobre los medios; y la alfabetización mediática es el resultado de dicho proceso que implica necesariamente «“leer” y “escribir” los medios». De esta manera «La competencia en la que convergen las diferentes habilidades, destrezas y conocimientos que engloba la alfabetización mediática es la competencia mediática» (García-Ruiz et ál., 2014, p. 18-19)

En concordancia con esta propuesta Marín y otros autores asumen que la competencia mediática conforma los sistemas de habilidades, conocimientos y las capacidades que agrupa la alfabetización mediática y la entienden como una serie de habilidades individuales que permiten a la persona «usar operativamente los medios, comprender críticamente, poder evaluar la información y capacidad de crear, comunicar y participar (Pérez Tornero y Varis, 2012, p. 103)». (Marín et ál. 2013, p. 44)

Así pues, la educación mediática es un proceso amplio que se sostiene en los derechos fundamentales del ser humano e implica tanto modular la interacción con los medios, como facilitar la participación activa y la expresión a través de los medios.

Para Fedorov (2011) la educación mediática pertenece a niveles tan fundamentales del ser humano como el derecho a la libertad de expresión, así como el derecho a la información. La educación mediática, a través de la búsqueda del diálogo horizontal y de evidenciar los mecanismos detrás de los medios, fomenta la construcción y conservación de la democracia (p. 8).

En ese sentido la alfabetización mediática sería:

[El] proceso de desarrollo de la personalidad influida por los medios y que se produce en base al material producido por estos, que tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática (Fedorov, 2011, p. 8)

Como se puede ver, los puntos que definen la alfabetización mediática confluyen y se complementan en algunos casos. Después de la revisión de los conceptos de educación mediática se ha identificado dos actividades fundamentales en las que la mayoría de los autores coinciden: el acto de decodificar los medios y el acto de codificar los medios.

En relación con “decodificar/leer” se trata de lograr que el individuo acceda, comprenda y analice críticamente el mensaje y a su emisor de manera dialógica. «[La] alfabetización mediática está relacionada con la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de estos y de sus contenidos» (Pérez, 2013, p. 305)

Para este fin sería necesario ampliar la visión de las personas, revelar el *modus operandi* de los medios de comunicación y los intereses que los

determinan. La alfabetización mediática intentaría desarrollar un estilo más reflexivo de enseñanza y aprendizaje, que permitiría a los sujetos valorar atentamente su propia actividad como “lectores” y como “escritores” de textos mediáticos, y comprender los factores sociales y económicos más amplios que intervienen en la comunicación de los medios. El énfasis debería estar por lo tanto en el proceso de diálogo que se alcanza a través del análisis crítico (Buckingham, 2005, p. 34-35).

Diversos autores coinciden en que la educación mediática es un proceso pedagógico y que el producto es la *alfabetización mediática*. Esta abarca las habilidades de acceder, comprender y analizar críticamente el mensaje y su emisor de manera dialógica para «satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas» (Buckingham, 2005; Pérez, 2013; Buitrago, 2016)

La propuesta de Alejandro Buitrago (2016) define la alfabetización mediática como el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje que es la educación mediática y para llegar a este resultado es necesaria la combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que conforman la competencia mediática. El término “mediático” que acompaña estos conceptos hace referencia a un enfoque no instrumental, más bien referido a procesos de reflexión, crítica, creación y participación (p. 137).

En relación con “codificar/escribir”, Roberto Aparici (2010) sostiene que la educación mediática «[...] debería servir para que los ciudadanos pudieran influir en las industrias de la comunicación para que atendieran prioritariamente a las necesidades de las personas y de los grupos sociales en lugar de anteponer el afán de lucro a las necesidades reales de la sociedad» (p. 12).

Se busca que el ser humano haga suyas estas habilidades para poder responder a un contexto específico, que lo interpela constantemente, que es parte de su cotidianidad y que influye en sus construcciones sociales. «Lo que la AM [Alfabetización Mediática] ataca y pretende resolver, es consecuencia de homogeneizar puntos de consumo en las sociedades durante décadas, es el

resultado de años de revolución industrial, tecnológica y por tanto, mediática» (Alcaraz, 2012, p. 117-119)

La importancia de esta función de la educación mediática radica en que el individuo tome la comunicación en sus manos, que pueda expresarse eficazmente y que pueda ser un agente activo de los cambios fundamentales de su sociedad.

La UNESCO, en un afán de sistematizar y unificar definiciones, finalmente propone unir dos conceptos Alfabetización mediática y Alfabetización informacional para establecer la Alfabetización mediática e informacional (AMI en siglas). La alfabetización mediática por su parte enfatiza la habilidad del ciudadano para entender las funciones de los medios, evaluar su desempeño y comprometerse con los medios para la «auto-expresión». Mientras que la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. (UNESCO, 2011, p. 18)

En ese sentido la AMI «se refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos». (UNESCO, 2011, p. 185)

Según Díaz, Santiesteban y Cascarejo (2013) en la Declaración de Viena, se entiende la educación mediática como un proceso pedagógico que implica tanto modular la interacción con los medios según el interés del ciudadano, como facilitar su participación activa y expresión a través de los medios; sosteniéndose en los derechos fundamentales del ser humano, especialmente los relacionados con la libertad de expresión y el derecho a la información (p. 299).

De esta manera se define la *competencia mediática* como el dominio por parte del individuo sobre los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la interpretación y el análisis desde la reflexión crítica de las imágenes y los mensajes mediáticos para satisfacer sus necesidades de

comunicación, expresión, formación o información. (Ferrés, 2007; Pérez Tornero y Varis, 2012; Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, 2012; García-Ruiz, 2014)

Desde una mirada histórica la educación en medios encuentra sus orígenes en las experiencias pedagógicas de Célestin Freinet durante las primeras décadas del siglo XX. Dichas experiencias parten de una base comunicacional, el autor observaba el cine y la fotografía como una nueva forma de pensar sobre la expresividad. Sostuvo que la persona que es capaz de pintar es también capaz de disfrutar de una pintura mejor que una persona que no puede pintar. Siguiendo esta postura creó los periódicos escolares y universitarios.

Décadas más adelante se elabora el primer documento internacional que demandaba una actitud crítica desde la educación ante los medios de comunicación masiva: la Declaración de Grünwald como resultado del Simposio Internacional sobre Educación Mediática organizado por la UNESCO en 1982.

Fedorov (2011) en su investigación *Alfabetización mediática en el mundo* evidencia que a principios del siglo XXI la educación mediática y de TICs se ha desarrollado a un nivel, según el autor, muy avanzado en los países pioneros de este campo (Canadá, Francia, Reino Unido, Alemania, EEUU, España) y con menor difusión en todos los países europeos, Asia y África (p. 22).

En Latinoamérica las experiencias en educación mediática se han dado en diversas prácticas fuera de la educación formal. Las experiencias de países como Brasil, Chile, Argentina y Costa Rica evidencian que los jóvenes después de formarse en una perspectiva crítica «son menos vulnerables de verse afectados por los mensajes que reciben de los medios de comunicación» (Gutiérrez, 2008, p. 20).

En este contexto, las propuestas de contenido y enseñanza de las experiencias de realización audiovisual son muy ricas metodológicamente pues son desarrolladas en entornos que representan desafíos: condiciones precarias de infraestructura y sin el apoyo del Estado. Estas carencias son compensadas por «el entusiasmo e integración de grupos de educadores de varias áreas de

conocimiento y por financiamiento de organismos internacionales» (Gutiérrez Parejo, 2008, p. 22)

La premura de las condiciones del contexto latinoamericano predispone a la acción y deja un poco de lado la reflexión teórica. Fantin citado en Girandello y Orofino (2011) agrega que tal vez en Latinoamérica «las demandas sociales son tantas y la realidad tan urgente, que las personas y diversas instituciones van desarrollando proyectos, haciendo intervenciones, creando e inventando experiencias a ese respecto sin mucha reflexión y sin la necesaria teorización» (p. 117). En definitiva, la riqueza de las experiencias en el campo y las reflexiones teóricas resultantes de estas latitudes van tomando notoriedad a un nivel internacional.

Diferentes organizaciones internacionales han impulsado la investigación sobre la educación mediática y también prácticas que fomenten este aprendizaje. Entre ellas se encuentra el Consejo Europeo de 2006 que ha sentado los lineamientos que definen las capacidades de una persona alfabetizada en determinado uso de los medios.

Asimismo, la UNESCO (2011) ha elaborado el manual *Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores*. Este es un importante recurso que busca lograr los objetivos de la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de París de la UNESCO (2007); toma en cuenta las tendencias actuales de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y se enfoca en desarrollar de manera formal la integración de un sistema de educación para profesores.

Desde una dimensión social y ética, Gozávez y Contreras-Pulido (2014) fundamentan la educación mediática o “educomunicación”, como los autores la denominan, en dos éticas: La ética del discurso o ética dialógica desarrollada por Habermas (1981) y el “enfoque de las capacidades” propuesto por Sen (1999) y Nussbaum (2012) (p. 132).

La educación mediática «trata de extender educativamente aquellos valores de una racionalidad comunicativa que son cardinales en la crítica y el

progreso social» (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 132). Esta característica genera una vinculación con la ética del discurso que sostiene la necesidad de una “racionalidad comunicativa” como condiciones del diálogo en la acción comunicativa.

El otro campo que fundamenta la educación mediática es el “enfoque de capacidades” propuesto por Sen (1999) y Nussbaum (2012). Según los autores «la clave para entender el desarrollo humano es la libertad, entendida como capacidad para llevar adelante el propio proyecto de vida de un modo social y humanamente compatible» (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p. 132). Esta libertad se extiende al entorno hipercomunicado en que vive la sociedad actual, en la capacidad libre de las personas para poder tomar decisiones basadas en información variada y poder favorecer el debate público consciente. Es indispensable en este sentido el empoderamiento mediático para el ejercicio pleno de la libertad.

Por otro lado, los planteamientos de Paulo Freire fundamentan el enfoque de la práctica del taller hacia las experiencias que traen los participantes y sientan las bases para la comprensión de su proceso de lectura audiovisual. Paulo Freire, es considerado precursor de una teoría de la educación vista como práctica social en diálogo con la comunicación – que implica reciprocidad – y la cultura (Girardello y Orofino, 2011, p. 114).

La propuesta de alfabetización crítica constituye una base importante para la construcción del concepto de alfabetización mediática. En dicha línea Paulo Freire establece que alfabetizar es mostrar al educando cómo expresar su propia vida a través de la palabra siendo autores y a la vez distanciándose de sus experiencias vividas para poder observarlas, analizarlas para poder escribirlas. Este proceso implica concienciar y «tomar distancia crítica» de la situación de dominación lo cual debe llevar a una práctica de transformación crítica de la realidad. (Bautista, 2007, p. 591)

Freire marca distancia con el enfoque comunicativo instrumental que concibe la educación-comunicación desde una forma informativa-transmisiva. En palabras del autor este modelo se corresponde con el modelo «bancario». Es

decir, la incorporación de dicho modelo de enseñanza se limita solo al manejo técnico de las herramientas y no se enfoca a las herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas, 2012, p. 163).

Uno de los aspectos centrales del proceso de alfabetización planteado por Freire es que la «lectura del mundo» precede a la «lectura de la palabra», luego el sentido de la lectura continúa desde la palabra hacia el mundo.

Para Freire la alfabetización crítica ofrece los medios para «leer el mundo» de diversos modos que permitan al educando desafiar los obstáculos de la formación social que ya existen actualmente (Allen y Torres citados por Pallarès, 2014, p. 68). Con esta pedagogía se busca liberar a la gente de formas de irracionalidad que no les permite comprender las causas verdaderas de la realidad social.

Por ello es fundamental el paso de la «conciencia mágica» a una toma de conciencia libre y verdadera. En la línea de la mayéutica socrática, Freire asume que la conquista del conocimiento se consigue con el ejercicio libre de la conciencia (Pallarès, 2014, p. 68). Esta transición requiere tres componentes: un método crítico, un cambio de contenidos curriculares y las técnicas específicas para codificar y decodificar mensajes (Freire, 1973 citado por Pallarès, 2014, p. 70).

De ahí la importancia de que la alfabetización se alimente de discursos que expresen el verdadero universo de los educandos sin crearse «a través de la propaganda ni mediante la imposición de ideas» (Pallarès, 2014, p. 68), donde el estudiante asuma el papel de sujeto y sea parte de una recepción activa de los textos (Girardello y Orofino, 2011, p. 114).

Si bien Paulo Freire se refiere a la alfabetización crítica enfocada en la escritura, es posible trasladar sus conceptualizaciones hacia el ámbito de la alfabetización audiovisual, considerando por supuesto las diferencias que existen entre cada área. La pedagogía basada en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías debería impulsar una acción educativa entre el

profesorado y el alumnado más centrada en el aprovechamiento de los medios, es decir involucrar al alumnado en un proceso de análisis crítico, de producción y de diálogo. (Pallarès, 2014, p. 70)

Un aporte importante a la educación mediática proviene desde El modelo de las Multimediaciones, propuesto por *Guillermo Orozco*, pretende explicar el complejo proceso de la recepción. Este planteamiento teórico se sustenta en la propuesta de que «las audiencias son activas, pero sobre todo creativas» (Orozco citado por León, 2002, p. 16).

Las audiencias gozan de una autonomía relativa. La resemantización de los contenidos y formas mediáticas tiene lugar en diversos escenarios que no siempre ofrecen completa libertad y creatividad al individuo, se enmarcan en ciertos límites y condiciones que no son de su propia creación y que escapan de su control. (Orozco, 1997, p. 28-29)

Cabe señalar que la autonomía de la audiencia no implica coartar el placer con los medios, como se suele entender erróneamente, pero sí implica la responsabilidad de tomar consciencia sobre su relación con ellos. «El usuario autónomo está enterado del hecho de que él/ella satisface sus necesidades emocionales y admite su sensación satisfactoria con los medios» (Krucsay, 2007, p. 117)

No obstante, los públicos producen significados culturales diversos a partir de su interacción social en escenarios variados que se pueden dar antes, durante y después de la exposición al medio. Es decir que el individuo no reproduce lo que recibe de la exposición directa; sino que elabora el sentido de lo que ve, a partir de diversas mediaciones: cognoscitivas, culturales, situacionales, institucionales y videotecnológicas.

Comprender los procesos de interacción de las audiencias es fundamental para darle sentido y relevancia a cualquier planteamiento pedagógico sobre los medios que busque transformar los procesos de recepción de la audiencia infantil, y es que la audiencia se va construyendo de distintas maneras, pero el autor recalca que «quizá la predominante sea la manera auspiciada por los

mismos medios: audiencias pasivas, acríticas, simplemente *espectadoras*» (Orozco, 1997, p. 28).

Frente a esta situación, donde el ciudadano ocupa una posición de desventaja, el autor propone una rearticulación pedagógica de las televidencias que debería evitar «adoctrinar a las audiencias, sino más bien a motivarlas a televidenciar de otras maneras» (Orozco, 2001, p. 171). Esto se daría a través de un conocimiento, repensar y el diálogo sobre el medio para que el ciudadano llegue a usarlo según sus propios fines.

Por otro lado, *Pérez Tornero* profundiza en el conocimiento de los procesos concretos detrás de la toma de consciencia crítica. Define consciencia crítica como «un estado, una disposición de ánimo intelectual que tiene que ver con valores y criterios como verificación, organización y coherencia, inferencia lógica, comprensión, etc.» (Pérez Tornero, 2013, p. 274).

Para llegar a la consciencia crítica se pasa por un proceso intelectual donde el sujeto trata la información recibida, este proceso mental se denomina pensamiento crítico. La educación mediática busca llegar a dichos niveles intelectuales respecto a la percepción de los medios.

El autor establece tres dimensiones dentro de los conceptos consciencia y pensamiento críticos: interna, externa y la interacción de ambas. Estas dimensiones se corresponden a tres principios respectivamente: identidad, adecuación y significatividad. Cuando el sujeto contrasta y regula la validez y eficacia de las tres dimensiones anteriores es posible reconocer una cuarta dimensión cognitiva, denominada dimensión estratégica, la cual permite que se relacionen sus objetivos intencionales con los logros conseguidos. (Pérez Tornero, 2013, p. 276)

De esta manera la lectura crítica es el proceso por el cual el individuo construye sentido, lo organiza en modelos y crea hipótesis de comprensión a partir de datos externos e internos. Su carácter crítico «podría entenderse como un choque de lecturas convergentes y divergentes sobre diversos textos, siendo aquí la meta-cognición y la meta-semioticidad factores fundamentales en ella»

(Pérez Tornero, 2013, p. 278). Dichos conceptos brindan las herramientas de análisis necesarias para poder comprender la generación de competencia mediática en los niños en un nivel cognitivo.

Finalmente, la investigación *De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores*, realizada por Pérez y Delgado (2012) fundamenta la descripción de la competencia mediática en la presente investigación. Las autoras analizan seis investigaciones que aportan con la definición de competencias tanto en lo audiovisual como en lo digital. Dicho análisis les permite proponer una serie de indicadores y dimensiones en la competencia mediática para el diseño de una propuesta didáctica de acuerdo con los indicadores establecidos (p. 25).

Así pues, se reconoce la necesidad de incorporar factores contextuales a los estudios sobre las dimensiones de la competencia mediática; y la importancia de generar competencias en la regulación de los medios de comunicación y la participación ciudadana. (Pérez y Delgado, 2012, p. 32).

Por consiguiente, proponen la división de las dimensiones de la competencia mediática en tres ámbitos: (a) del conocimiento, que abarca política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información; (b) ámbito de la comprensión: recepción y comprensión, ideología y valores; y (c) ámbito de la expresión: comunicación, creación y participación ciudadana.

De esta manera, la competencia mediática es el dominio del individuo sobre los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la interpretación y el análisis de las imágenes y los mensajes mediáticos desde la reflexión crítica, para satisfacer sus necesidades de comunicación, expresión, formación o información. (Ferrés, 2007; Pérez Tornero y Varis, 2012; Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, 2012; García-Ruiz, 2014)

2.3.3 Taxonomía de Bloom

Luego de definir competencia mediática es conveniente ahondar en la propuesta pedagógica que sustenta los postulados de las autoras. La taxonomía de Bloom fundamenta el concepto de competencia mediática que se emplea en la presente investigación.

Dicha taxonomía se inscribe en el contexto de desarrollo del paradigma constructivista de la educación, en su vertiente cognitivista. El proceso de desarrollo de dicha taxonomía estuvo encaminado por Benjamín Bloom.

Se consideró los tres primeros niveles para fines de la presente investigación: conocimiento, comprensión y aplicación. Pérez y Delgado (2012) han renombrado el último nivel, el de la aplicación, como «expresión». Se entiende que al llevar el término “aplicación” al campo comunicacional, esta implicaría necesariamente la expresión.

Cabe precisar que la jerarquía de los niveles de la taxonomía es estricta, es decir cada nivel es prerrequisito del siguiente y así sucesivamente. En palabras de Bloom «dentro de esta taxonomía el dominio cognoscitivo está organizado jerárquicamente, es decir, que cada una de las clasificaciones que abarca requiere el conocimiento y el uso de las capacidades técnicas y habilidades que están antes en el orden de la clasificación» (Bloom, 1990, p. 79).

El nivel del conocimiento es el primer nivel, base de la taxonomía de Bloom. Aquí el estudiante evoca o reconoce aquellos comportamientos y situaciones de examen. La conducta que se espera del estudiante en este nivel es que recuerde la misma información del aprendizaje original. La acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito.

Este nivel abarca tanto el conocimiento de hechos específicos como el conocimiento de universales y abstracciones. En el conocimiento de hechos específicos se consideran los tipos de información que pueden ser aislados y recordados de manera individual, en tanto que en el conocimiento de universales

y abstracciones se destaca las interrelaciones y las formas en que puede organizarse la información (Bloom, 1990, p. 45).

En relación con el nivel de la comprensión, la definición y precisión sobre las manifestaciones de la comprensión pueden ir de lo lingüístico o verbal a lo pictórico o simbólico, es decir se puede hablar de comprensión de un fenómeno tanto si se enfrenta al estudiante a una obra musical o a una formación geológica, por ejemplo, como si se le presenta el mismo fenómeno de manera verbal, pictórica o simbólica.

La comprensión implica que el estudiante elabore un mensaje que contenga la información más significativa para su entendimiento.

Aquí incluye aquellos objetivos, comportamientos y respuestas que representan la intelección del mensaje literal contenido en una comunicación o mensaje. Al llegar a esta comprensión, el estudiante podrá cambiar la comunicación, en su mente o en sus respuestas manifiestas, por alguna otra forma paralela más significativa para él. (Bloom, 1990, p. 60)

El nivel de la comprensión se puede categorizar en tres tipos de comportamiento:

- A. La traducción: a fin de facilitar el pensamiento, el individuo puede formular la comunicación recibida en otro lenguaje o en términos distintos de los originales. Por ejemplo, replantear una idea abstracta en términos de la vida diaria para poder ser más aprehensible en términos concretos.
- B. La interpretación: exige también el reordenamiento de ideas en una nueva configuración, pero en este caso abarca evaluar la importancia relativa de cada idea valiéndose de las inferencias, generalizaciones y los resúmenes, asimismo distingue lo esencial de lo secundario. «[El] énfasis está puesto en la forma, la organización, la efectividad y la lógica de la comunicación» (Bloom, 1990, p. 60-61)
- C. La extrapolación: implica el dominio de la traducción y la interpretación, y a su vez amplía las tendencias con «estimaciones o predicciones basadas en la comprensión de las tendencias o condiciones descritas por la

comunicación» (Bloom, 1990, p. 61), teniendo en cuenta que la extrapolación solo tiene algún grado de probabilidad.

Por su parte en el nivel de la aplicación se hace efectiva la comprensión y los conocimientos alcanzados, se validan los aprendizajes a partir de su uso práctico por parte de los estudiantes:

La eficacia de gran parte del programa escolar, por lo tanto, depende de la validez con que los estudiantes apliquen sus conocimientos a circunstancias distintas de las que han debido enfrentar durante el proceso de instrucción. [...] Las investigaciones han demostrado que la comprensión de una abstracción no significa que el individuo sea capaz de aplicarla bien (Bloom, 1990, p. 81)

Se pone el énfasis en la aplicación del conocimiento dentro de circunstancias diferentes a las del proceso de enseñanza. En este nivel el estudiante se apropia del conocimiento para poder utilizarlo por sí mismo en un contexto nuevo.

2.3.4 Realización audiovisual

Visualización en la enseñanza del audiovisual. La ficción audiovisual, en tanto forma de expresión, plasma las preferencias del creador o autor por ciertas temáticas; predilección por ciertos estilos visuales y sus intenciones y deseos, los cuales ponen al descubierto la propia «mochila» o background cultural con la que carga el individuo. Dicha mirada puede estar influida por diferentes productos audiovisuales como una tradición visual proveniente de la propia cultura del entorno más cercano del «sujeto enunciador», como la familia y la escuela, o del propio consumo audiovisual.

En ese sentido Zevallos (2006) en el artículo *Posición, intervalo y articulación* sostiene que el énfasis de los procesos de enseñanza audiovisuales se debería poner en la ubicación conceptual, artística e ideológica del sujeto enunciador -en este caso los participantes del taller-, con todas sus responsabilidades y convicciones (p. 12). De esta manera, es trascendente

reconocer la mirada con la que llegan los niños a la experiencia de aprendizaje de la realización audiovisual.

Esta idea es reforzada por los cuestionamientos y reflexiones del editor audiovisual y académico Walter Murch. Su abordaje del lenguaje audiovisual a partir de la naturalidad de la mirada en la vida real revela la importancia de no partir de fórmulas preestablecidas y sí desde los sentimientos y emociones que provienen de la historia. En el proceso creativo de construir una historia se evocan sentimientos y emociones que provienen de la propia historia personal.

Asimismo, Rudolf Arnheim (1993), estudioso de la psicología y el arte sostiene que la percepción sensorial se encuentra en la raíz de la creación del conocimiento. Sus estudios se enfocan principalmente en la percepción visual, a la cual considera como una actividad pensante y no como una actividad mecánica.

En ese sentido el autor en mención considera que pese a que la emoción no goza de buena reputación y que connota vaguedad de cognición se puede definir como «un conglomerado de tres componentes: un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambas» (Arnheim, 1993, p. 44)

La realización audiovisual en tanto arte se acoge a la siguiente definición dada por Arnheim «Uno de los usos principales del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra y [...] esta útil percepción va más allá del mero registro de imágenes ópticas» (Arnheim, 1993, p. 49). La realización audiovisual permite, a través de la captura casi inmediata de imágenes de la realidad y su posterior selección, que los sujetos reflexionen, problematicen y asimilen determinadas secciones de la realidad.

Así pues, además de la visualización de la realidad en el mundo tangible por los sujetos también es posible la percepción de la realidad a través de las pantallas. Los audiovisuales enfrentan a los niños a complejas imágenes del mundo, imágenes procesadas, elaboradas de la realidad.

Por esta razón es fundamental el proceso activo del «reconocimiento» en la visualización, que se encuentra determinado por la «generalización». «Sin esta habilidad [la generalización], un animal o un ser humano podría ver cosas, pero no reconocerlas y ver sin reconocer apenas sería mejor que la ceguera» (Arnheim, 1993, p. 29). Este reconocimiento estará determinado justamente por el background y los conocimientos previos con los que cargue el sujeto en el momento de la visualización.

La esencia de la visualización audiovisual trasciende la captación visual de la realidad, que en este caso son los audiovisuales y se enfoca en los procesos y herramientas mentales que se encuentran asociados a ella. Se establece que la visualización en esta investigación se refiere tanto al reconocimiento de los diferentes tipos de audiovisuales y del propio consumo audiovisual que realizan los sujetos, como a la identificación de los procesos cognitivos y emocionales que se generan a partir de dicha visualización.

El proceso de realización audiovisual. En tanto la *realización audiovisual*, según lo definen Pla y Torrent (2012) en la guía *El cine como recurso didáctico*, es el proceso global de elaboración del audiovisual que va desde la concepción de la idea original hasta el estreno del producto en las pantallas. Si se entiende la realización audiovisual dentro del marco de la educación mediática, es decir la realización audiovisual en manos de quienes habitualmente consumen los medios se comprenderá que se define como una herramienta vital y necesaria para la expresión y para cambiar la forma de ver los medios.

Asimismo, el proceso de la realización audiovisual permite el control de las siguientes fases: la preproducción, la producción y la postproducción de un video (Sánchez y Aguaded, 2009, p. 137). La fase de preproducción es esencialmente la creación del guión. Una vez realizado el guión, en la fase de producción, inicia la preparación técnica y logística para grabar las imágenes. Luego del rodaje o en paralelo continúa la fase de postproducción que consiste en ensamblar los planos grabados; en esta fase se terminará de concebir el sentido del relato fílmico. (Pla y Torrent, 2012)

Según Katz (2000) «el ciclo de producción de una película es como un largo tren que arrastrara vagones y más vagones llenos de gente». Una vez que se ha comenzado el rodaje resulta casi imposible hacer cambios en el proyecto que no tengan repercusiones en el equipo de producción y en la inversión material (p. 97).

Reconociendo las limitaciones materiales y de presupuesto, y la naturaleza creativa del audiovisual el autor sostiene la importancia del método de la visualización creativa previa a la realización, el cual permite desarrollar las ideas y planificar su ejecución antes del rodaje. Aspecto en el que se pondrá énfasis en el desarrollo del taller.

Para Katz (2000) la fase de preproducción de un proyecto audiovisual implica las siguientes etapas: Escritura del guión, diseño de producción, análisis del guión, equipo de cámara y los ensayos.

Por otro lado, Bordwell y Thompson (1995) establecen que no todas las filmaciones abordan las fases de preparación, rodaje y montaje de manera similar. Una *producción cinematográfica individual* considera la producción en una pequeña escala, tanto en la posesión del equipo de realización como en la financiación. El director asume casi todas las tareas de producción básicas y se convierte en una especie de artesano del cine. Los documentales y las obras experimentales reflejarían este tipo de producción (Bordwell, 1995, p. 22).

Las *producciones cinematográficas colectivas*, en cambio tienen por autor a un colectivo, cuyos miembros participan de manera equitativa en el proyecto, comparten objetivos y toman decisiones sobre la producción de forma colectiva. Las funciones de cada miembro son rotatorias y se permite que la responsabilidad y autoridad del proyecto esté distribuida sobre todos los miembros.

«[E]l proceso de producción cinematográfica refleja diferentes concepciones sobre qué es un filme, y las películas acabadas llevan inevitablemente el sello del modo de producción en el que se han creado» (Bordwell, 1995, p. 24) La producción independiente puede tratar temas a los

que la producción a gran escala no le presta mayor atención, puede incluso llegar a ser más personal e incluso menos obediente al status quo.

En relación con la edición, Einsestein (2006) destaca los aspectos sociales con los que el sujeto enunciador llega a la isla de edición:

El orden final está inevitablemente determinado, consciente o inconscientemente, por las premisas sociales de quien hace la composición fílmica. Su tendencia –determinada por una clase- es la base de lo que parece una arbitraria relación cinematográfica con el objeto colocado, o encontrado, ante la cámara. (p. 11-12)

Este “corte” o unión de fragmentos de video parece funcionar pese a que se percibe la realidad visual de manera continua. El concepto clave es la discontinuidad «es el factor central durante la fase de producción de una película, y casi todas las decisiones tienen que ver con ella de alguna forma u otra: con cómo superar sus dificultades y/o cómo sacar el mejor partido de sus ventajas» (Murch, 2003, p. 20-21).

Lo opuesto a la discontinuidad es rodar secuencias largas lo que trae consigo prever que todos los elementos funcionen correctamente en el momento indicado durante el tiempo que dure la toma y por lo tanto hay más posibilidades de que surja un error.

Lo beneficioso de la discontinuidad es que permite «elegir la mejor angulación de cámara para cada emoción y para cada momento de la historia que podemos montar para alcanzar una intensidad cada vez mayor» (Murch, 2003, p. 22). Esta característica es favorable para la enseñanza audiovisual, pues realizar cortes durante la grabación brinda la posibilidad de errar y corregir, lo cual no sucedería en los planos secuencia.

El autor se pregunta ¿Por qué los cortes funcionan? ¿Por qué esta aparente discontinuidad posee coherencia para el espectador? La respuesta la encuentra en el parpadeo. De algún modo las personas suelen emplear mecanismos mentales para volver discontinua la realidad visual, para poder

hacer que el mundo tenga sentido, y de ese modo, colocarle signos de puntuación a la realidad, comas, puntos, para poder comprenderla. Estos mecanismos llevados al campo audiovisual vendrían a ser los cortes de una película:

En cierto sentido, cuando cortamos, cuando realizamos ese súbito desplazamiento del campo visual, estamos parpadeando *por* el espectador. Llevamos a cabo para él la yuxtaposición inmediata de dos conceptos: lo mismo que él hace en la vida real por medio del parpadeo [...] (Murch, 2003, p. 82)

Asimismo, el autor plantea cómo debería ser el trabajo creativo entre el editor y el director de una película. La propuesta del editor debería ser como una especie de “cebo” para conseguir que las ideas del director se levanten en su defensa y se muestren de manera completa. Esta forma de abordar el trabajo creativo sugirió una estrategia para propiciar la generación de ideas en los niños del taller.

CAPÍTULO III MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de investigación

La presente investigación tiene los siguientes alcances:

- Descriptiva: considera un fenómeno y sus componentes, «se miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar»
- Correlacional: «[...] tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular».

El autor Roberto Hernández Sampieri (2013) sostiene que una investigación puede tener diferentes alcances y hasta cambiar en el proceso (p. 90). Siguiendo esa línea, en el presente caso se realizará una descripción a

profundidad de la experiencia del taller y se relacionará la variable competencia mediática, que implica el dominio práctico y reflexivo de los medios, con la variable, aprendizaje de la realización audiovisual.

Se propone la existencia de una correlación directamente proporcional entre las dos variables establecidas; donde el incremento del aprendizaje de la realización audiovisual (variable independiente) podría generar un mayor nivel de competencia mediática (variable dependiente).

Tomando la definición dada por Sampieri, el diseño de la presente investigación es un estudio de caso, donde se buscó conocer las características de la enseñanza de la realización audiovisual con una población de niños de 11 años. La investigación se enfocó en describir a profundidad el proceso educomunicativo y sus implicancias en relación con el concepto de competencia mediática.

3.2. Método de investigación

El enfoque de la presente investigación es mixto, de tipo investigación acción, que comprende el estudio de caso efectuado en la I. E. Monseñor Dámaso Lebergere. Se aplicaron test y fichas de análisis audiovisual antes y después de la experiencia del taller. También se utilizó técnicas como la entrevista a profundidad y la observación participante, las cuales se utilizaron para conocer a profundidad la dinámica de la recepción del taller por los niños y también para conocer los cambios en relación con su recepción de los medios de comunicación.

El estudio de caso, efectuado en el aula de 6to "A" de la institución educativa en mención, buscó medir el aprendizaje de la variable independiente, realización audiovisual, a través del taller de realización audiovisual que se brindó al grupo de 10 niños de edades entre 10 y 11 años. La cantidad de los participantes estuvo determinada por la capacidad de convocatoria del taller, se realizó la invitación en un salón de 20 niños aproximadamente y participaron voluntariamente aquellos niños que sintieron interés por el taller y tuvieron la autorización de sus padres. Posteriormente, se cerró la convocatoria luego de

alcanzar a los 10 participantes dado que se contaba con recursos materiales y humanos limitados solo para esa cantidad de niños.

La experiencia se llevó a cabo en el ambiente cotidiano de estudios de los niños, el aula de clases; fuera del horario normal de clases que era de 8 am a 12 pm. El taller inició el 19 de junio y culminó el 24 de agosto de 2017 y se llevó a cabo en 14 sesiones de aproximadamente dos horas cada una, es decir el taller tuvo una duración estimada de 28 horas.

3.3. Unidades de observación

3.3.1 Actores que intervienen

En esta sección se detallará información pertinente para el presente estudio sobre cada uno de los actores que intervinieron en el taller de realización audiovisual.

Niños de 6to “A”, participantes del taller. Los participantes tenían 11 años y cursaban el 6to grado de primaria cuando llevaron el taller. Fueron 10 niños el total de los participantes del taller. Ellos tenían 11 años y cursaban el 6to grado de primaria. Todos estudiaban en la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere y vivían en el A.H. Cerro El Pino.

Para comprender a los participantes del taller es importante, en primer lugar, conocer su contexto. La mayoría de los niños y sus padres (L. Loza, entrevistas personales, entre los meses de octubre y noviembre de 2017) reconocieron que El Pino es un ambiente donde existe mucha agresividad física (peleas en la calle, robos, consumo de alcohol) y verbal (discusiones, insultos y gritos). La constancia y cotidianeidad de estas condiciones del entorno han hecho que en algunos casos se normalicen y perciban estas situaciones como aproblemáticas.

Los niños, en primera instancia, no reconocen los problemas como tales, pero luego sí expresan que hay situaciones con las cuales no están conformes, como la falta de manejo de residuos en las calles, la agresividad en el trato cotidiano de la gente, y la delincuencia.

Adriana Vera, psicóloga social que lleva alrededor de 10 años de trabajo en los cerros San Cosme y El Pino, ha podido identificar que la mayoría de la gente que vive en estos lugares lo hace solo de manera temporal; ya que es en muchos casos el primer lugar a donde llegan las personas cuando vienen desde otras partes del país. Viven con la consigna de que vivir allí será solo una estadía temporal, trabajarán intensamente y si todo es favorable lograrán mudarse a un lugar mejor. (L. Loza, comunicación personal, febrero de 2014)

Esta situación explicaría la falta de compromiso generalizada en la comunidad (salvo honrosas excepciones) en relación con el cuidado del ambiente. Con lo cual se presenta un alto grado de indiferencia e inacción frente al deterioro de las viviendas y el espacio público, y las malas condiciones de limpieza y salud pública que existen.

En relación con el entorno más cercano de los niños, es decir la familia, se observa dos tipos de hogares según su permisividad. Por un lado, los hogares donde los niños suelen tener el consentimiento de sus padres para salir a la calle a jugar, estos casos son mayoría. Y por otro lado los casos en que los padres no permiten que sus hijos jueguen en la calle, son hogares con un estilo o modo de crianza un poco más celoso y sobreprotector.

Es común que las personas de El Pino se ubiquen cerca de sus propios familiares que llevan más tiempo viviendo allí. La mayoría de los niños del taller son hijos de padres que provienen de diferentes partes del interior del Perú: de la sierra de Lima, del altiplano, de la sierra central y de la selva. Los niños de alguna manera tienen contacto con los lugares de origen de sus padres. Algunos viajan a esos lugares en vacaciones o también alguno de sus padres se encuentra trabajando en provincias y retornando a Lima frecuentemente.

La mayoría de las familias se dedican a la confección, trabajan en pequeños talleres informales dentro de sus propias viviendas o en negocios ajenos. Otro grupo pequeño se sostiene a través de diferentes oficios: limpiadora de frutas, obrero, vendedora por catálogo y empleada doméstica. Solo en un caso se vio un padre de familia que ejercía la profesión de ingeniero.

En cuanto a la constitución del núcleo familiar, siete niños viven en hogares constituidos por ambos progenitores, los otros tres niños viven solo con uno de los progenitores y otros familiares. Según la cantidad de miembros hay niños que provienen de familias extensas y también de familias nucleares.

A través de sus actitudes se permite deducir que el clima del hogar reprime la expresión de los niños mediante la violencia ejercida de manera física o verbal. Esto se refuerza, tanto por el testimonio directo de los propios niños como por su testimonio indirecto a través de las historias que crearon. Otra causa de la deficiente expresión oral que tienen otros niños puede ser la sobreprotección y excesivo engreimiento. Esto se deduce a partir del diálogo con los padres.

Otra característica muy marcada en los hogares de tres niños del taller es la cotidianidad en un estado de conflicto constante y cierto grado de “desapego” o “abandono” por parte de los padres hacia sus hijos. Asimismo, en estos hogares existe la presencia de relaciones conflictivas entre los progenitores y la expresión de diferentes formas de violencia dentro del hogar.

El consumo de alcohol y conductas agresivas asociadas a dicho consumo están presentes en los hogares de todos los niños, ven el consumo de alcohol en sus padres, familiares, vecinos y en amigos mayores.

Respecto al rendimiento académico, más de la mitad de los participantes tiene un nivel deficiente de expresión escrita en relación con el grado que se encuentran cursando (sexto grado de primaria). Sin embargo, la tutora menciona que todos tienen un buen nivel de comprensión lectora, que está por encima de su nivel de razonamiento matemático. Además, mencionó que la evolución académica de los niños ha sido muy favorable desde el 4to grado, que fue el grado en que asumió la tutoría de este grupo.

Escuela. El taller se dictó en la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere que se encuentra en el AH Cerro El Pino, su ubicación geográfica se encuentra en un nivel intermedio de altitud, en un punto medio entre la cima y las faldas del cerro. El desplazamiento de los niños se da a través de largas escaleras, de veredas angostas o en mototaxis, el acceso de vehículos motorizados es difícil por la

pendiente del asentamiento. La mayoría de los niños se desplaza a pie hacia el colegio, van por las veredas y las escaleras.

La dirección del colegio siempre tuvo apertura y buena disposición para la realización del taller, brindó las facilidades de espacio para que se llevara a cabo. En algunas ocasiones se tuvo que cambiar el espacio de dictado del taller porque el aula de CRT no fue accesible en el horario requerido. Esto limitó la realización de algunas de las actividades, como la visualización de videos.

Figura 1

Vista del patio de la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere, detrás el AAHH Cerro El Pino.



Facilitadoras del taller. El taller de realización audiovisual fue impartido por Lesly Loza, bachiller en comunicación social. Cuenta con experiencias previas en el dictado de talleres para niños en la misma zona. Además de dirigir el taller realizó las gestiones para que este pudiera llevarse a cabo.

Asimismo, el taller contó con la asistencia de Patricia Lucho, comunicadora social con experiencia en la enseñanza de arte para niños, quien brindó apoyo en las diversas actividades dentro del taller, como reforzar las explicaciones y asistir las dudas de los niños.

La grabación de las sesiones estuvo a cargo de Elizabeth Mariscal, administradora con experiencia en la comunicación cultural y en la asistencia en talleres de arte infantiles. Adicionalmente brindó asistencia al taller cuando fue necesario.

El trabajo de la monitora del taller implicó dirigir las dinámicas y ejercicios, encaminar y socializar los temas de cada sesión, también establecer el orden y las reglas de convivencia. Asimismo, se encargó de coordinar los cambios de horario y espacio con el colegio.

La participación de las dos asistentes fue indispensable en ciertos momentos del taller. Patricia Lucho asistió directamente en la ejecución del taller en relación con organizar a los niños durante las actividades. Pero también complementó las explicaciones y el fomento de la reflexión de los niños sobre determinados conceptos a partir de preguntas y comentarios. Aportó sobre todo durante los primeros ejercicios del taller, la realización del guión, en los ensayos y en la realización del storyboard. Los niños recurrían a ella si tenían alguna duda y contaban con su apoyo.

Elizabeth Mariscal fue la encargada del registro en video de todo el taller, su participación se definió a priori más neutra y sin mucha intervención; sin embargo, aportó en momentos clave del taller (por ejemplo, cuando imperaba el desorden y la indisciplina). Cuando algunos niños no tenían alguna tarea específica por hacer, Elizabeth los motivaba a realizar alguna actividad lúdica, como entrevistar a sus compañeros, o crear alguna función necesaria como cuidar que nadie se cruzara en las tomas que se grabaron en el patio, por ejemplo. Su aporte se dio también en la propuesta de ideas que ayudaron a resolver situaciones problemáticas, por ejemplo, la propuesta de hacer un micro con sillas en el balcón.

Figura 2

Facilitadoras dirigiendo la escritura de historias individuales



3.3.2 Los espacios del taller

El taller se llevó a cabo en diferentes espacios según el tipo de actividad realizada. En la primera etapa se trabajó en el aula de CRT porque existían las condiciones para la proyección de material audiovisual que era fundamental en ese momento del taller. Luego se trabajó en la Biblioteca de la institución educativa que no contaba con proyector ni aparatos tecnológicos. Allí se realizaron ensayos de las escenas, preparación de materiales para ambientar las grabaciones y planificación de las acciones antes de grabar. Posteriormente se utilizó el patio y espacios del interior y exterior del salón de clases de los niños para realizar el rodaje.

En términos generales los cambios de espacio no repercutieron en el desempeño de los niños ni en su compromiso en el taller. Se observó que para ellos fue sencillo adaptarse. Sin embargo, la falta de acceso a la tecnología, con la que sí contaba el colegio, pero que no estuvo disponible por motivos externos, impidió que se realizaran las actividades dentro que lo programado.

Aula de CRT (Centro de Recursos Tecnológicos). La institución está equipada con un aula de CRT (Centro de Recursos Tecnológicos). Esta sala de cómputo cuenta con dos PCs que opera el encargado del área, a ellas no tienen acceso los niños, cuenta un proyector, una pantalla para la proyección y laptops del proyecto OLPC (One Laptop per Child) las cuales sí están a disposición de los niños según las actividades curriculares. La distribución del espacio es similar a la de un aula de clases, una pizarra al frente y asientos y mesas en dirección a la pizarra.

Sin embargo, las mesas y sillas están diseñadas para niños de 3 a 5 años, son muy pequeñas para el tamaño de los niños del taller, como se puede ver en la figura 3. El tamaño de las mesas está hecho para que una mesa sea usada por dos niños, así que hay dos sillas por cada mesa.

Se fue modificando el espacio según las actividades de cada sesión. El desplazamiento de las sillas fue difícil y ruidoso ya que las sillas a pesar de ser pequeñas eran pesadas. Se distribuyeron las sillas de diferentes formas: se formaron triángulos con las mesas, ubicando las sillas alrededor, esto fue útil para las sesiones donde los niños tenían que dibujar o escribir; también se organizaron las sillas en semicírculo para las sesiones de intercambio de ideas.

Figura 3

Participantes visualizando un cortometraje. Vista frontal del aula de CRT.



Figura 4

Participantes visualizando un cortometraje. Vista trasera del aula de CRT



El lugar no fue el indicado cuando se necesitó más espacio, por ejemplo, para hacer los ejercicios corporales. Lo que se hizo en esos casos fue ubicar las carpetas hacia la parte posterior del salón y utilizar el espacio que quedaba disponible en la parte frontal. Sin embargo, esto no fue suficiente, los niños se obstruían unos a otros.

Asimismo, el ambiente no estaba del todo aislado del ruido exterior. Se escuchaba el ruido del recreo del turno de la tarde y también los sonidos de otras actividades como los ensayos de baile.

La disponibilidad de este ambiente no fue regular durante el taller debido a que el colegio tenía que cubrir actividades en dicha aula a veces en el mismo horario del taller y dado el cruce de horarios se tuvo que buscar otro espacio alternativo.

Biblioteca. Se trabajó en la biblioteca las sesiones donde se podía prescindir de la visualización en el proyector. Generalmente eran sesiones que implicaban dedicar más tiempo a la realización de ejercicios o a la elaboración de materiales.

La biblioteca se encuentra en el primer piso de la institución. El área es de forma trapezoidal. Tiene techo de calamina, no cuenta con buena iluminación y la limpieza del lugar es precaria, hay polvo por todas partes. Hay una esquina del ambiente flanqueada por un par de estantes de libros y las mesas y sillas a la derecha se encuentran hacia el lado opuesto.

Este ambiente también funciona como un almacén. Guardan materiales educativos, como maquetas, pizarras, carteles, sillas, pero también había una cocina pequeña con un balón de gas. Cuenta con dos estantes pequeños y largos donde se encuentran los libros. En el centro del espacio hay varias mesas pequeñas como para niños de inicial unidas todas formando una sola superficie, también tiene varias sillas igualmente pequeñas alrededor.

Figura 5

Ensayo de una escena del cortometraje en la biblioteca.



En este lugar se realizó la improvisación de las escenas y la visualización con los marcos de cartulina. El espacio fue suficiente para poder realizar dichas dinámicas pese a que no era completamente óptimo por la falta de limpieza, la mala iluminación (falta de cortinas en las ventanas) y el poco aislamiento del ruido.

El horario de las sesiones en muchos casos coincidió con la hora de recreo del turno tarde del colegio. Por esa razón muchas veces se filtraba el ruido del recreo en el ambiente donde se trabajó y eso sí interfirió en la comunicación. En las sesiones donde el recreo no coincidió con la sesión se pudo trabajar mucho mejor.

Espacios de grabación: Interiores y exteriores del salón de clases del 6° “A” y el patio. Una etapa decisiva del taller fue la grabación de las escenas. Se necesitó un lugar amplio y que estuviera alejado del ruido del recreo. Así que optaron por el aula donde los participantes estudiaban en la mañana, este salón se encontraba en el 3er piso del colegio.

Figura 6

Grabación de una escena con la phablet en el aula del 6° “A”.



Se tuvo que adaptar las grabaciones a los espacios disponibles. Este salón tenía mesas y sillas pequeñas que se fueron moviendo en función de las escenas requeridas, también buscaron camuflar frente a la cámara la decoración y materiales de las paredes que denotaban que se trataba de un aula de clases. Se grabó en el interior del aula todas las escenas de interiores como la sala de la casa, el comedor y la sala de visitas de la cárcel. Esta situación limitó el uso de diversos tipos de encuadre.

Una ventaja de trabajar en el aula es que sin haberlo planeado se tuvo a disposición utilería adicional como platos descartables, servilletas, porta lapiceros, tizas, billetes de muestra, etc. Los participantes tuvieron la iniciativa de utilizar estos materiales que se encontraban en el armario del aula.

También se trabajó en los exteriores del aula. Se ambientó la fachada del salón como el exterior de una cárcel, para la escena en que el personaje Pedro es puesto en libertad. En este sentido se tuvo que cambiar de lugar macetas y carteles.

Otra escena que fue grabada en el exterior del aula fue la de los niños trabajadores que suben a cantar a los carros. Para este caso se tuvo que ambientar el espacio como si fuera el interior de un micro. Las sillas del aula se distribuyeron como los asientos de un micro.

Figura 7

Grabación en el balcón de “escena del micro”.



El problema de trabajar en este espacio exterior fue que en el patio había ensayos de danza y de la escolta, y el ruido interfería con las grabaciones. La música y la voz de la entrenadora distraían a los niños (varones), quienes se

asomaban constantemente al balcón. Esto no permitía que su atención se enfocara en la sesión.

El último día del rodaje se tuvo que grabar el reencuentro de Pedro y su familia. La idea era generar la impresión de un campo, pero no hubo espacios que permitieran evocar dicho ambiente. Entonces se optó por grabar en el patio.

El problema de grabar en el patio del colegio fue que algunos niños y profesoras de otros salones circulaban cerca y entraban sin querer en el encuadre. Frente a este problema algunos miembros del taller asumieron la función de cuidar que otros niños y profesoras que transitaban por ahí no se cruzaran frente a la cámara. La ventaja fue que para estas tomas no se requirió grabar audio.

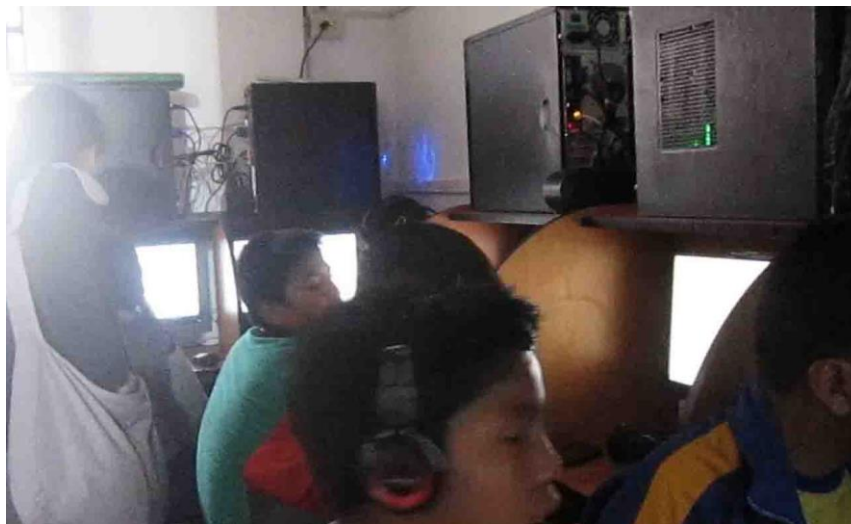
Cabina de internet. Debido a la falta de disposición del aula de CRT se tuvo que alquilar cabinas de internet fuera del colegio para poder realizar la última sesión. Dichas cabinas se encontraban frente al colegio.

La necesidad era la siguiente: que los niños aprendieran el uso básico del editor online de YouTube. Para ello se necesitó que por lo menos dos niños tuvieran acceso a una PC con conexión a internet. El aula de CRT solo contaba con dos computadoras y el día de la sesión iba a estar ocupado el ambiente. Así que la solución más viable fue alquilar todas las computadoras de una cabina pública de internet para poder llevar a cabo la sesión.

No había otras personas ajenas al taller en las cabinas públicas. El lugar era pequeño y tenía mala iluminación. La conexión a internet fue aceptable, solo se tuvo problemas de software en una PC, la cual no contaba con el complemento de Adobe Flash que se necesitaba para ejecutar el editor de videos online de YouTube.

Figura 8

Edición por los niños en cabina pública de internet.



3.3.3 Interacciones que se establecen

a. Interacciones entre facilitadoras y los niños. El proceso de interacción entre las facilitadoras y los niños fue evolucionando de manera favorable en el tiempo. Estuvo determinado por qué tanto las facilitadoras conocían a los niños, el estilo de comunicación que se adoptó, el grado de confianza que se les brindó y las pautas o límites de conducta que se establecieron.

Es posible afirmar que el grado de confianza entre niños y facilitadoras progresó con el tiempo. Sin embargo, en algunas oportunidades se presentaron situaciones que pasaban del juego y las bromas a la agresión intencionada o también situaciones donde la distensión era tanta que algunos participantes no se involucraban con las actividades de la sesión. La reacción de las facilitadoras frente a estas conductas negativas no fue oportuna en las primeras sesiones donde ya estaban presentes dichas manifestaciones.

Las facilitadoras demoraron un poco en flexibilizar el programa de la sesión para adaptar las actividades a los participantes. En algunos casos la solución fue personalizar las actividades y mensajes según cada niño. En otros casos funcionó adoptar una postura más firme y menos complaciente. De esta manera se obtuvo una mejor respuesta actitudinal para los fines del taller.

También hubo acciones concretas y llamadas de atención firmes contra la violencia, contra las faltas de respeto en el taller por parte de algunos niños. Sin embargo, se no logró evitar que dichas transgresiones se repitiesen.

Asimismo, hubo dos niños que también fueron vulnerables a la agresión verbal por sus demás compañeros: el caso de una niña con timidez extrema y un niño con secuelas de labio leporino. En estos casos hubo una respuesta lenta y débil por parte de las facilitadoras que no pudo evitar que las situaciones se repitieran.

Sin embargo, hubo momentos en los cuales se generó una conexión muy grande con la atención, la participación y las emociones de los niños. Por ejemplo, en la dinámica de la realización del guión muchos de los ellos se abrieron a reconocer con abundantes detalles las diferentes formas en que el alcohol estaba presente en sus vidas, a partir de la confesión personal de la monitora del taller. Esta situación generó la empatía y confianza necesarias para que ellos empezaran a expresar sus emociones y experiencias sobre el tema elegido.

Cuando el grupo entró en confianza, poco a poco ellos fueron contando, siempre entre bromas y con sutileza, su conocimiento sobre el alcoholismo. Expusieron sus experiencias, cada una muy diferente y particular, las cuales fueron constituyendo un conocimiento del tema que iba ampliándose poco a poco.

Hubo un poco en los niños una actitud de presumir qué tan lejos habían llegado en el consumo de alcohol. Un niño dijo que tomó un sorbito, otro dijo que tomó una copa en un brindis. Pero también se percibía en ellos un tono de acusación o reclamo hacia lo que hacían sus padres o amigos cuando bebían alcohol.

En el taller se compartían las bromas y los juegos tanto de los niños como de las talleristas. Se dio espacio a las ideas descabelladas, todas las ideas eran bienvenidas y se dialogaron. Cuando se realizaron actividades como escribir,

dibujar o improvisar los participantes se lograron enfocar y disminuía, el desorden, los gritos y los juegos violentos.

Todos notan la cámara de Elizabeth, que es quien va haciendo el registro en video de todas las sesiones. Las actitudes son muy diferentes: Las niñas se cohiben frente a la cámara y en una ocasión una de ellas preguntó un poco incómoda por qué la estaban grabando. En el caso de los niños, ellos al darse cuenta de la presencia de la cámara buscan aparecer, o escapar juguetonamente de ella, interactúan haciendo muecas y adoptando ciertas posturas.

Es evidente que hay una timidez generalizada en la mayoría de los participantes del taller a la hora de expresarse dentro del grupo. En algunas actividades fue fundamental la expresión, como los comentarios después de visualizar un corto o ante la creación del guión. Frente a las preguntas después de la visualización, los niños son quienes más participan, no solo se expresan oralmente sino también gestual y corporalmente, están muy conectados con el diálogo. Las niñas, en cambio, conversan sutilmente entre sí y su expresión en grupo es breve, sosegada y cohibida. Las intervenciones de la facilitadora no lograron propiciar una participación más equitativa.

En otros casos se tenía a dos o tres niños participando y a los demás escuchando. Era un poco caótico ese diálogo pues tampoco se había establecido una pauta que ordenara las intervenciones con claridad y de manera oportuna.

Se enunció preguntas y comentarios que incitasen a los niños más tímidos. Se estableció límites a los niños más participativos, para darles más espacio de participación a los niños más tímidos, pero no se consiguió resultados favorables.

No obstante, en el proceso de grabación del cortometraje si se observó un cambio sustancial. Se observa que la realización de actividades concretas enfoca mejor a los niños más tímidos. Cada uno asume voluntariamente su propio rol; las facilitadoras dan lugar al juego, a las bromas, lo cual funciona muy bien con ellos y permite que el rodaje fluya como un juego.

Esta falta de tensión en el rodaje favoreció un contexto distendido y ameno. La acción de la monitora y las facilitadoras de celebrar junto a ellos sus bromas, el reír juntos de las tomas que salían mal, integraba más al grupo y también les brindaba a los participantes la licencia para corregir, celebrar y divertirse en el proceso. Cuando se terminaba de grabar una toma todos se reunían para verla en la pantalla de la phablet; si salía bien se aplaudía, si salía mal se conversaba en grupo sobre lo que se podía mejorar y se grababa nuevamente.

Figura 9

Visualización en conjunto después de grabar una escena



A partir de estas experiencias se creó un sentimiento de confraternidad importante entre todos los miembros. Todos funcionaron con sus limitaciones, con su predilección por ciertos cargos y con un compromiso grande por lograr el cortometraje.

Este grado de compromiso y motivación de los niños con el proyecto del cortometraje en general llegó a desbloquear, en algunos casos, sus propias barreras personales. Una muestra de ello fue cuando la participante más tímida del grupo improvisó un parlamento frente a sus compañeros, en la escena de los niños trabajadores en el micro, para lograr salvar la toma.

Hubo situaciones que evidenciaron limitaciones de la monitora del taller a la hora de establecer normas de convivencia e indicaciones claras. Un ejemplo

de este error fue que la monitora dio la indicación de que aquel que hablara sin levantar la mano sería enviado al patio a correr. Todos transgredieron la norma para recibir el castigo. Estos intentos de regular la conducta a través de castigos mal planteados pasaron a ser objeto de juego más que establecer límites. Esta situación pudo haber contribuido a debilitar la voz y la figura de las líderes del taller y evidencia una carencia de estrategias para el manejo de grupos.

Esta deficiencia a la hora de establecer pautas de conducta o límites para poder preservar la integridad de los participantes y el buen desarrollo del taller evolucionó a lo largo del proceso. Con el conocimiento y la comprensión de cada participante se logró finalmente un trato adaptado a sus características y necesidades que eran muy diversas.

b. Interacciones entre los niños. Las niñas suelen ser muy aplicadas y responsables, sin embargo, son más reservadas que los niños a la hora de expresar opiniones y participar en las sesiones. Por el contrario, los niños son muy expresivos y no tienen temor de participar y dar sus opiniones, pero tienden a la distensión y a cruzar los límites de la disciplina. Estas diferencias de conducta según su género las podemos observar en la figura 10.

Figura 10

Las niñas y los niños suelen agruparse por géneros y presentar diferencias muy marcadas, como el grado de expresividad.



Asimismo, durante y después de la visualización de un video son los niños quienes se expresan de manera más constante que las niñas. Ellas casi siempre están atentas a las sesiones, conversan entre sí al oído, lo que refleja que sí tienen algo que aportar, pero se ve en ellas cierto temor que las cohibe a expresarlo públicamente. Tienen momentos de participación breve y los niños son quienes generalmente hacen las bromas y las niñas generalmente solo miran y ríen.

En el desarrollo de actividades manuales las niñas fueron más activas que los niños. Ellas mostraron concentración y dedicación en la elaboración de materiales como los dibujos en papel para ambientar los diferentes escenarios. En cambio, los niños se distrajeron más seguido y jugaban entre ellos en lugar de colaborar con la elaboración de estos materiales.

Se ve también que la forma en que ellos voluntariamente se agrupan para trabajar es de acuerdo con su género. Incluso en una dinámica corporal las niñas trataban de caminar todas juntas, pero los niños en cambio se desplazaban por cualquier punto del espacio. Cuando se trató de formar grupos mixtos, las niñas fueron quienes más se resistieron a esa decisión.

La mayoría de los participantes suelen propiciar un ambiente de armonía y buen ánimo. De manera general, el grupo es tolerante a las bromas y juegos. Estas actitudes de distensión provienen sobre todo de los varones; dos de ellos se erigen como líderes del grupo. En algunos casos estos líderes tornan sus juegos en actos violentos, y en la mayoría de los casos los demás varones ceden a esta influencia desencadenando el desorden y desenfreno. Las niñas en cambio son muy pasivas frente a este clima.

En el caso de las niñas no se notó ese tipo de actitudes de liderazgo. Pero fue evidente que dos de ellas mostraron más autonomía que las demás que, por el contrario, fueron más dependientes y sumisas. Se notó de manera muy clara una relación de dependencia entre dos niñas.

Sin embargo, esta característica de las niñas cambia completamente cuando empiezan a ensayar las escenas de manera improvisada. Niños y niñas

se desenvuelven y participan igualitariamente en los ejercicios de improvisación y ensayo frente a la cámara. Hay emoción tanto en los ensayos como en la grabación de las escenas.

En el momento de observar de manera grupal a los personajes que han creado individualmente, todos muestran mucha atención y predisposición a observar y adivinar quiénes son los autores de los personajes creados. Algunos niños son más susceptibles que otros a los comentarios respecto a sus creaciones individuales.

Se notó que los participantes pueden llegar a integrarse a través de un objetivo común. Entre ellos brindan comentarios para mejorar por ejemplo una actuación o para animar a algún compañero que está desmotivado de salir frente a la cámara. También están dispuestos a reconocer y celebrar los méritos comunes.

Son capaces de asumir retos y ejecutar soluciones rápidas, por ejemplo: ante la falta de tiempo y la necesidad de un microbús para grabar, trabajaron en conjunto para ambientar uno con las sillas en el balcón.

Uno de los participantes del taller tenía una condición emocional diferente, sus actitudes, bromas e interacciones eran diferentes. Sus bromas y actitudes espontáneas no agradan a la mayoría de sus compañeros, algunos reaccionan violentamente ante ellas e incluso lo hostigaban intencionalmente. La mayoría de los niños mostró antipatía hacia él. Ante esta situación la monitora del taller intervino, y conversó con los participantes para reconocer sus actitudes negativas hacia el niño en cuestión, sensibilizarlos y abrirlos a la comprensión de las diferencias.

c. Interacción entre los niños y los nuevos conocimientos y herramientas.

Se observó que tienen limitaciones para poder expresar una crítica en público sobre los trabajos de sus compañeros. Por ejemplo, emitieron pocos comentarios después del ejercicio individual de dibujar un poema, lo cual demuestra que les cuesta expresar sus apreciaciones y comentarios sobre los trabajos de los demás. Es posible que no estén muy familiarizados con el

ejercicio de apreciar críticamente los trabajos de sus pares y que no manejen los conceptos que les permita emitir su opinión.

En relación con los ejercicios del taller se aprecia que los participantes se enfocan más rápidamente en los ejercicios individuales, como dibujar un personaje o escribir una historia; que en los ejercicios grupales donde tienden a jugar y distraerse al principio.

En cuanto a la realización de los materiales para la escenografía se observó actitudes diferenciadas según el género. Las niñas asumieron la consecución de los objetos requeridos para la ambientación, dos niñas sobresalieron porque tomaron una actitud activa en la sugerencia de soluciones. Sin embargo, los niños en esta etapa solían distraerse y jugar entre ellos, solo algunos aportaron en el diseño de la ambientación.

Se observó en la mayoría de los participantes involucramiento y comprensión de la dinámica del trabajo y los contenidos del taller, evidenciado en su predisposición para proponer actividades acordes al programa. Uno de los niños, que ejercía un liderazgo natural en sus compañeros, tomó la iniciativa de usar la cámara que no se estaba utilizando en ese momento y sus compañeros a partir de ello se motivaron a ensayar las tomas. Asimismo, tuvieron la iniciativa de realizar un casting entre ellos mismos para elegir al protagonista de la historia.

Algunos de los momentos de tensión se generaron por su deseo de uso de los equipos. Se observó forcejeos sutiles y pedidos reiterados para manejar la cámara o la grabadora de audio, los audífonos o el ultrabook. Es posible que los niños le atribuyan algún tipo de “poder” o prestigio al uso de los equipos, ya que se observó actitudes de ostentación en quienes lograban utilizar los aparatos. Los niños fueron quienes más se entusiasmaron con usar los equipos que las niñas.

Antes de cada toma se revisaba el desglose con los participantes para determinar qué escena era factible realizar. Las niñas fueron quienes estuvieron más atentas y colaboraron activamente con la organización del trabajo. Los niños en ese momento estuvieron más dispersos que ellas. Al inicio de las grabaciones

los participantes demoraron un poco en enfocarse en la actividad, pero lograron hacerlo. Cuando se grababa por primera vez una toma se observó cierto temor e inseguridad en ellos, pero una vez que se involucraban en el proceso, cada uno de ellos asumió adecuadamente el rol que le tocó desempeñar.

Cada vez que se visualizaban las tomas, las niñas y los niños evidenciaban alegría y emoción conjunta. Todos emitieron juicios de valor sobre las tomas realizadas. Cuando las tomas salían bien aplaudían y celebraban juntos. Disfrutaban al verse en la pantalla. Verse fallar daba risa en lugar de decepción. Todos hacían sugerencias sobre las tomas después de grabarlas. Pudieron hacerlo mejor y luego volver a ver el resultado.

En la edición todos los participantes aprendieron rápidamente el uso del editor en línea de YouTube. Sin embargo, las actitudes en este caso estuvieron diferenciadas por el género nuevamente. Las niñas se mostraron mucho más pacientes que los niños en el momento de ingresar al usuario de YouTube. Los niños terminaron rápido la edición para poder entrar a los videojuegos, mientras que las niñas le dedicaron todo el tiempo a pulir su edición.

3.4. Técnicas de recolección de datos

- Pretest, aplicado antes de la experiencia educativo-comunicacional, y Posttest, aplicado después del taller.
- Entrevistas a profundidad a seis participantes del taller.
- Entrevista a profundidad a la tutora de los niños.
- Entrevistas breves a los padres de siete participantes.
- Observación participante apoyada en el registro en video de todas las sesiones

3.5. Justificación de la metodología del taller

Respecto a la propuesta del taller, se ha definido el siguiente objetivo principal: Que los participantes desarrollen sus habilidades de expresión audiovisual a partir de la exploración y descubrimiento de un estilo audiovisual propio. Se trató de priorizar la expresión del estudiante a partir de su propio

background audiovisual. En ese sentido las emisoras del taller trataron de no influir con sus propias referencias y gustos en la creación de los niños, sino más bien se trató de adaptar la enseñanza de los contenidos a la motivación particular de cada niño.

El grado de especialización de los conocimientos impartidos en clase estuvo determinado por que los niños pudieran aprender a utilizar en un nivel básico la tecnología y fundamentos prácticos básicos para su propia expresión audiovisual. En ese sentido cada etapa creativa y sus respectivas actividades contituyeron el camino que desembocó de forma concreta en el cortometraje.

Los contenidos del taller fueron distribuidos en función de la visualización audiovisual, seguida de las tres fases principales de la realización audiovisual. A continuación, se presenta la guía temática del taller:

Visualización

- Sesión 1: Qué veo y cómo lo veo. - Exploración y reconocimiento de conocimientos previos. - Fuentes de inspiración

Preproducción

- Sesión 2: ¿Qué nos motiva? I.- Construcción del personaje. – Creación y análisis del guión: Exploración de las posibilidades narrativas sobre el tema escogido, personajes, historia, acciones, conflictos
- Sesión 3: ¿Qué nos motiva? II.- La imagen de nuestra historia: posición de cámara y el storyboard
- Sesión 4: ¿Qué necesitamos? - Desglose. - Caracterización de personajes. - Ambientación.

Producción

- Sesión 5: ¿Quién hace qué? - El equipo de producción. - Actividades del rodaje. - Dirección de actores

Postproducción

- Sesión 6 a 10: La edición o montaje. - Pauteo. - El sonido: la voz, los efectos sonoros y la música. – Uso del software online: YouTube. - Observación y evaluación del producto
- Sesión 11: Presentación. - Exhibición del audiovisual a la comunidad

Cada video que se mostró en el taller fue seleccionado en función al tema de cada sesión. Generalmente se utilizaron cortos para público infantil, que en su mayoría eran animados. Solo en la primera sesión se mostró un corto documental, “Yakumama”, con el fin de brindar opciones audiovisuales más diversas.

- Sesión 1: “The Tiny fish” y “Yakumama” sirvieron para conocer al protagonista de la historia, comprender y valorar las historias, y realizar comparaciones entre realidad y fantasía.
- Sesión 2: “One Man band” se analizó a la luz de la estructura aristotélica de una historia.
- Sesión 3: “Abuela grillo” se mostró para explicar la construcción del personaje, el análisis de la estructura de la historia y el contexto de producción del corto.
- Sesión 11: “Le animateur” permitió explicar el orden de las tomas en la edición y los referentes del corto; también se visualizó “Copo de nieve”, que sirvió para explicar la técnica de stop motion y establecer un punto de comparación del costo de producción con el corto anterior.

Con relación a la tecnología usada en el taller, como cámara, grabadora de sonido y software de edición, se optó por que estos fueran de un costo mínimo con el fin de que esta propuesta sea fácilmente replicable por los propios participantes.

En cuanto al equipo para grabar se utilizó una Phablet, este dispositivo es un híbrido de celular con Tablet. Las características por las que se eligió son porque el funcionamiento es sencillo, similar al de un celular inteligente. La diferencia es que cuenta con una pantalla mucho más grande que la de cualquier celular, 6 pulgadas, lo cual brindó una mayor área de visualización para que después de cada grabación se pudiera observar por todos los participantes el

material grabado. Además, cuenta con una cámara de resolución de 13 Mpx, lo cual es óptimo para poder proyectar en una resolución óptima el corto final.

Para el registro de audio se utilizó una grabadora Tascam DR-40 a lo que se agregó audífonos de vincha para que los niños pudieran supervisar el audio durante el rodaje. Cabe señalar que se utilizó esta herramienta sobre todo con fines didácticos más que con fines utilitarios, en el momento de la edición no se utilizó el audio de dichas grabaciones pues el programa de edición no permitía agregar pistas de audio para la sincronización. Sin embargo, fue importante el uso de este dispositivo para poder comprender la función del sonido en el audiovisual.

Asimismo, se buscó que pudieran acceder fácilmente a un software de edición desde cualquier PC y con los menores requerimientos del sistema, por esta razón se decidió emplear el editor de videos online de YouTube que estuvo disponible hasta el 20 de setiembre de 2017. Los requerimientos para utilizar este editor es tener una conexión estable a internet, una cuenta de usuario en YouTube y una versión de Adobe Flash actualizada.

En cuanto al manejo de los equipos tecnológicos y al desempeño de los cargos por parte de los niños, se estableció que todos tuvieran la oportunidad de experimentar con todos los equipos y en todos los cargos. En ese sentido se trató lo más posible de rotar sus cargos en cada escena grabada. A continuación, las funciones desempeñadas durante la grabación:

- Actores: no utilizaron tecnología, su función era improvisar la escena frente a cámaras según la pauta creada.
- Camarógrafo: utilizó la phablet y el trípode adaptados con cinta de embalaje. No se realizaron planos o movimientos de cámara muy diferenciados porque el espacio no permitía hacer tomas muy variadas. El camarógrafo ayudaba a acomodar el encuadre, a instalar los equipos y a iniciar y supervisar la toma durante la grabación.
- Sonidista: utilizó la grabadora de audio y los audífonos, para registrar y supervisar que la grabación del audio saliera sin ruidos y clara.

- Script: utilizó lápiz y papel para registrar las observaciones de cada toma brindadas por los miembros del grupo.

En cuanto al género audiovisual, se propició que los participantes eligieran el género que preferían desarrollar. En el diálogo se les explicó sobre otros géneros y formas de hacer videos como la animación, la grabación con títeres o el documental, pero ellos eligieron la grabación de video con actores, pues ellos prefirieron grabarse representando a sus personajes.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Realización Audiovisual

Se define esta variable como el proceso de creación que inicia con la generación de una idea, la cual motiva una sucesión de acciones que se valen de herramientas tecnológicas con el objetivo de elaborar un producto audiovisual (Pla y Torrent, 2012) Se trata de medir la asunción de roles, la creación, planificación y búsqueda de soluciones por parte de los estudiantes a lo largo del proceso.

Se tiene tres grandes etapas en la enseñanza de la realización audiovisual, a saber: la preproducción, la producción y la postproducción. Se ha definido diferentes niveles para evaluar cada indicador. A su vez se está incluyendo la visualización audiovisual como una etapa previa y fundamental en la realización audiovisual en sí.

En la dimensión la visualización audiovisual no se está considerando la evaluación de cada indicador en función a niveles, sino más bien de acuerdo con si se cumple o no con el indicador. Esta decisión se justifica en el carácter exploratorio de la visualización.

A continuación, se presenta los niveles de evaluación de las dimensiones de la realización audiovisual según los indicadores establecidos:

Tabla 1*Dimensiones, indicadores y niveles de evaluación de la realización audiovisual*

Dimensiones	Indicadores	Niveles		
		Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Visualización audiovisual	Identifica diferentes tipos de audiovisuales	-	-	-
	Reconoce su propio background audiovisual	-	-	-
	Expresa en el grupo sus opiniones sobre el audiovisual visto en la sesión	-	-	-
	Valora su propia creación audiovisual	-	-	-
Preproducción	Crea un personaje	Crea un personaje sin conflicto claro	Crea un personaje que evoca un conflicto	Crea un personaje con características que definen claramente un conflicto.
	Escribe de manera individual una historia	Crea una situación para un personaje	Crea una historia con la estructura clásica: inicio, nudo y desenlace	Crea una historia con un conflicto claro, que muestre un cambio del personaje o su status quo. Elementos de la historia aportan al desarrollo de esta.
	Crea oralmente una historia con el grupo	Comparte algunas experiencias propias relacionadas al tema	Colabora con experiencias y con ideas enfocadas a la escritura del guión	Además de lo anterior presenta argumentos para sostener sus ideas.

	Reconoce las necesidades logísticas de la pauta creada	Colabora muy poco en crear los recursos que necesita el corto a partir de indicaciones.	Reconoce las necesidades de producción y colabora en su realización	Además de lo anterior propone soluciones a las limitaciones materiales
	Aplica en un nivel básico los conocimientos sobre el encuadre y el espacio	Usa el marco para visualizar lo que quiere representar. No dibuja, ni toma fotos.	Visualiza con el marco y grafica su propuesta con fotos o dibujos	Elabora su propuesta considerando diferentes soluciones visuales a través de la fotografía, el dibujo o el movimiento con el marco de cartulina.
Producción	Desempeña las funciones básicas de un equipo de producción	Participa, pero sin disciplina o descuidando su función.	Asume su rol con dedicación y se integra al trabajo en equipo.	Asume su rol e influye positivamente en sus compañeros para realizar el trabajo.
	Valora el material grabado de acuerdo con la historia	Selecciona los mejores clips	Discrimina un material bien grabado de uno mal grabado sin justificar su elección	Discrimina un material bien grabado de uno mal grabado y justifica su elección
Postproducción	Utiliza las herramientas del software de edición y mantiene el sentido de la historia	Utiliza las herramientas del software de edición, pero no mantiene un sentido en la historia	Emplea las herramientas de edición y conserva el sentido de la historia	Realiza modificaciones en el orden y forma de los clips de video sin perder el sentido de la historia.

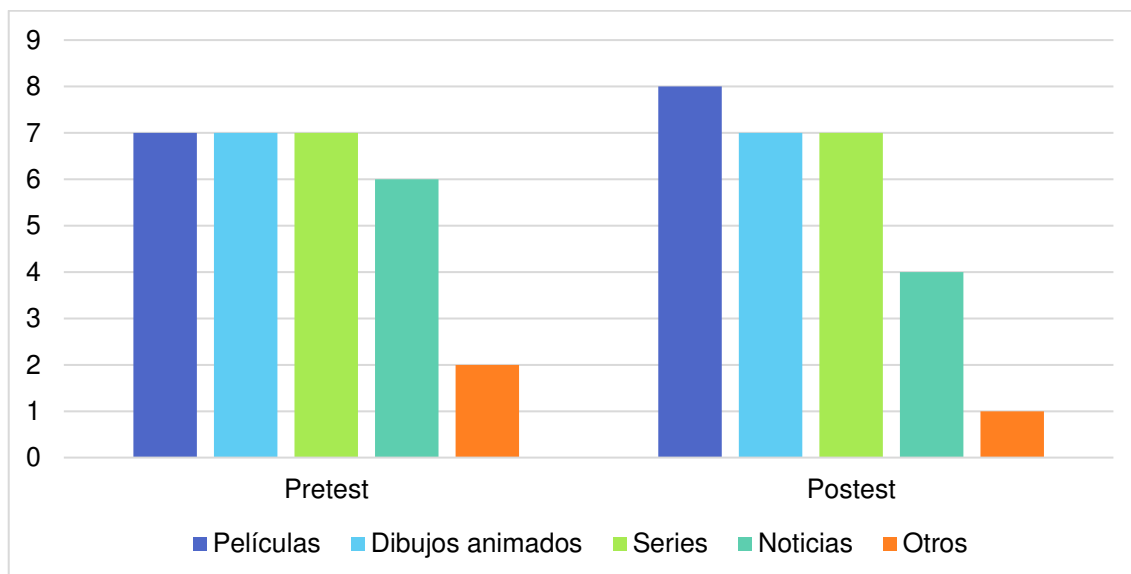
4.1.1 Visualización audiovisual

Esta dimensión abarca los procesos cognitivos y emocionales que se generan a partir de la visualización de audiovisuales durante el taller.

Indicador: Identifica diferentes tipos de audiovisuales. Test: La siguiente fue una pregunta donde los niños pudieron marcar varias alternativas. Se les preguntó por los videos que conocen y dieron las siguientes respuestas: la categoría “Películas” obtuvo 7 puntos en el pretest y en el postest 8 puntos; “Dibujos animados” se mantuvo en 7 puntos en ambos test; “Series” se mantuvo en 7 puntos y “Noticias” obtuvo 6 puntos en el pretest y 4 en el postest; la categoría “Otros” tuvo dos puntos en el pretest y en el postest solo uno. Es importante señalar que dentro de esta última categoría se encuentra una niña que especificó en ambos test el género “Anime”. En la figura 11 se ilustran las respuestas mencionadas en un gráfico comparativo.

Figura 11

Gráfico de barras comparativo de respuestas de los niños a la pregunta “2.1 ¿Qué tipo de videos conoces?” en el pretest y postest.

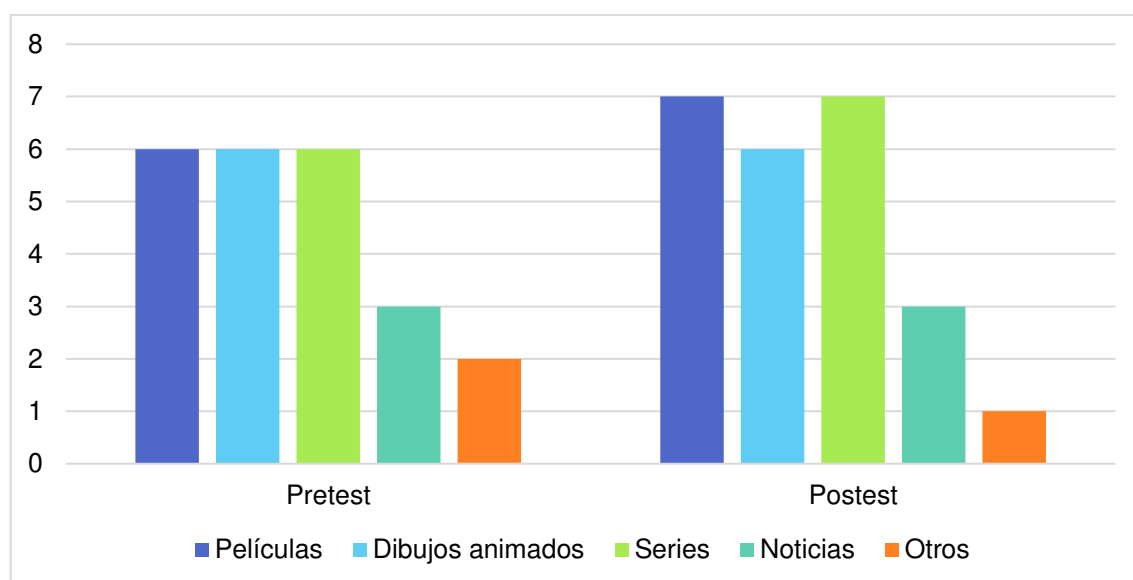


En este sentido es evidente que sí distinguen que existen diferentes tipos de audiovisuales. En su mayoría tienen un conocimiento básico de los tipos de audiovisuales existentes, sin embargo, la mayoría no conoce categorías más especializadas.

Indicador: Reconoce su propio background audiovisual. Test: Se les preguntó sobre los videos que suelen ver y respondieron lo siguiente: “Películas” obtuvo seis puntos en el pretest y 7 puntos en el postest, “Dibujos animados” se mantuvo en seis puntos en ambos test, “Series” obtuvo seis puntos en el pretest y siete puntos en el postest; “Noticias” se mantuvo en tres puntos en ambos test y la categoría “Otros” obtuvo dos puntos en el pretest y un punto en el postest. La figura 12 muestra la variación de las respuestas en esta pregunta.

Figura 12

Gráfico de barras comparativo de respuestas de los niños a la pregunta “2.2 ¿Qué tipo de videos sueles ver?” en el pretest y postest.



Entrevistas: Ven televisión comercial, programas a través de señal de paga como Soy Luna, Descendientes, Maléfica y Ladybug. También ven programas dirigidos a audiencias adultas como La Rosa de Guadalupe, Esto es guerra, Chespirito y Rápidos y furiosos. Tres niños detallan el género de los videos que ven, los otros tres niños entrevistados no lo hacen.

Quienes consumen programas en señal abierta suelen ver La Rosa de Guadalupe, Esto es guerra y Combate, y los niños que acceden al servicio de cable suelen ver programas del canal de Disney: Ladybug, Soy Luna, Descendientes. Solo uno de los niños tiene preferencia por los documentales de animales. El consumo que ellos hacen está principalmente relacionado a las ficciones de entretenimiento, en la mayoría de los casos se trata de videos de tipo animación.

Como se ve este consumo en la mayoría de los casos está dirigido a una oferta mediática que actualmente es la tendencia de consumo en el público infantil. De manera general se ve un consumo más o menos homogéneo diferenciado solo por el género. Sin embargo, se ha notado en un niño un consumo alternativo a los medios convencionales guiado por su propia exploración e intereses, a través del portal de internet, YouTube.

Los resultados revisados hasta el momento reflejan que los niños en su mayoría no tienen un conocimiento especializado de los medios. Su nivel de conocimiento es genérico y bastante básico para el consumo que ya realizan. Dicho consumo responde a la oferta de la industria de los medios que impera en la actualidad. Por lo menos cinco niños cuentan con servicio de cable en el grupo, lo cual les permite acceder a otras alternativas de consumo.

Es relevante anotar el caso de un niño que señaló que prefiere consumir los “documentales de animales”; sin embargo, cuando se le pregunta sobre los tipos de videos que conoce no identifica los “documentales” como una categoría. Esto lleva a deducir que posiblemente los sujetos al consumir y conocer determinados géneros no necesariamente los conozcan o comprendan como géneros audiovisuales. Es decir, existiría una disociación entre lo que el niño conoce y entre la conciencia que tiene sobre dicho conocimiento.

No obstante, la niña que mencionó a los animes si llega a reconocerlos como un tipo de audiovisual. Al no encontrar ese término entre las respuestas para marcar ella lo añadió en la alternativa “Otros” del pretest y del postest.

Indicador: Expresa en el grupo sus opiniones sobre el audiovisual visto en la sesión. *Observación participante:* El taller tuvo varios momentos de visualización audiovisual, donde se brindó a los niños los videos que pudieran ser una propuesta diferente en forma y contenido a la que solían encontrar en los medios.

A partir de la observación en dichos momentos se evidencia que los niños no empatizan con cierto tipo de videos, posiblemente por la falta de familiaridad con ellos o por sus gustos personales. Estos videos, que no despertaron mucho interés y empatía en ellos, se caracterizaron por tener planos largos y lentos, son videos sobre todo relacionados al género documental. Por ejemplo, el cortometraje documental “Yacumama” donde fue muy evidente que los niños perdieron el interés casi desde el principio y donde aparentemente no todos comprendieron el mensaje.

Por el contrario, empatizan más con los videos animados, de ritmo rápido y con cuotas de humor. El caso más resaltante es el cortometraje “Abuela Grillo”. Los diferentes puntos de clímax generaron rápidamente la conexión y el interés de los niños. Asimismo, el argumento fue desarrollado con suficiente claridad a partir de la muestra sencilla de las premisas.

Los niños son más expresivos durante la visualización que las niñas. Asimismo, están en la capacidad de relacionar sus conocimientos previos sobre hechos de la realidad con los hechos ficticios del cortometraje que están viendo. Se expresan de manera diferenciada de acuerdo con su personalidad y género; cuando se expresan de manera oral algunos niños utilizan los gestos y todo el cuerpo.

De este modo se vio que el nivel de la expresión de las opiniones de los niños después de visualizar un corto estuvo relacionada al grado de interés y empatía que este cortometraje hubiera podido generar en el niño.

Indicador: Valora su propia creación audiovisual. Se realizaron visualizaciones de las tomas durante el rodaje. Posteriormente se realizó una proyección con los participantes para evaluar los resultados entre todos. Sin

embargo, no se llegó a realizar una proyección abierta con alta asistencia de público donde todos los participantes pudieran ser testigos de la experiencia. La proyección abierta convocada en la parroquia El buen Pastor solo contó con la asistencia de dos participantes del taller y seis familiares de ellos debido a que coincidió con un evento del colegio.

Sin embargo, una forma de “proyectar” el corto a audiencias más grandes fue a través de lo virtual. El video se publicó en YouTube⁵ con el consentimiento de los niños, quienes comprendieron que su cortometraje estaría disponible «para todo el mundo».

Observación participante: durante el periodo de rodaje se realizaron visualizaciones del material de video inmediatamente después de ser grabado con el fin de poder determinar si la toma había sido correctamente grabada. En ese proceso todos mostraron curiosidad de ver las tomas. Después de que visualizaban su trabajo siempre mostraron un sentimiento de logro colectivo reflejado en su alegría y la distensión en sus interacciones.

Todos se involucraron en la valoración de la toma realizada. Todos se alegraban y aplaudían cuando la toma salía bien. Ante la visualización del material grabado, la facilitadora va guiando la visualización con preguntas, «¿Qué les pareció?», «¿Qué puede mejorar?». Responden de manera rápida y como si la respuesta fuera muy evidente, también se adelantan a reconocer errores y aciertos.

Encuesta: se aplicó la encuesta a los 10 niños del taller una semana después de haber terminado el cortometraje. Nueve niños se sintieron a gusto con el corto resultante. Seis niños indicaron que no falló nada, que no hubo errores. Sin embargo, tres niños sí lograron señalar que hubo errores durante la grabación como por ejemplo reconocer el sonido de risas o ver que un vaso se cayó en la grabación. Solo uno de los niños no se muestra satisfecho, y plantea que se debería mejorar el corto.

⁵ Se puede visualizar el video en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=AdooiZqwAb4&t=>

Es posible que los niños sientan como suyo el producto realizado. Posiblemente sientan el proceso como un juego, como una travesura guiada por un adulto. Entonces la imagen que observan en la pantalla es creación suya enteramente, es auténtica porque ellos la han creado desde el principio hasta la grabación final.

Observación participante: Una vez que concluyó el taller el 24 de agosto se realizó la proyección del cortometraje solo con los niños participantes del taller dos meses después, el 24 de octubre. Debido a que la sala de CRT no estuvo disponible, se realizó la proyección en dicho lugar y para realizar los comentarios sobre el corto se reubicó al grupo en la biblioteca del colegio.

Cuando finalmente se les mostró el cortometraje que ellos han realizado se notó que adoptaron una actitud de nerviosismo, alegría y ansiedad. Es evidente su curiosidad por ver su trabajo y de verse a ellos mismos en la pantalla. Durante la proyección bromean entre sí sobre diferentes momentos de la grabación del corto.

Quienes se reconocieron a sí mismos en la pantalla ríen avergonzados, emocionados. Cuando aparecen los créditos, ellos leen con atención buscando sus nombres, se alegran al ubicar sus nombres en la pantalla, algunos también se burlan de quienes aparecieron al final de la lista de los créditos.

La monitora, quien editó la versión final del corto, agregó después de los créditos, diferentes tomas del proceso de realización del corto. Uno de los niños reconoció que se trataba de un detrás de cámaras. Algunos empezaron a reconocer las actividades y momentos de cada una de esas tomas. Rieron efusivamente al ver la última toma del detrás de cámaras, donde un niño cantó improvisadamente “Soy muchacho provinciano”.

Los comentarios del cortometraje se tuvieron que realizar en la biblioteca porque la sala de CRT ya no estuvo disponible. Los participantes se mostraron tímidos y nerviosos en el momento en que se les pidió sus apreciaciones. A partir de los comentarios dentro del grupo se obtuvo lo siguiente: cuatro niños reconocen los errores al detalle y realizan críticas al trabajo realizado. Estas

críticas fueron bastante minuciosas sobre momentos muy específicos del cortometraje.

Dentro de este grupo, dos niños identificaron con precisión la discontinuidad entre una toma y otra: «del sillón de eso que tiene el mantel rojito, en la siguiente cuando lo llevan a la cárcel no está echado, está sentado»; «se debería colocar “tantas horas después” cuando la mamá está leyendo [...] cuando está comiendo y se molestó el papá ahí podemos poner “pasó tantas horas” y ponemos eso. Es que se ha cambiado de ropa» (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017). Asimismo, un niño identificó su propio error al actuar y manifestó que le gustaría volver a grabar esa parte.

Por su parte, otra niña de este grupo realizó una crítica mucho más rigurosa y detallada que sus demás compañeros. Se refirió sobre todo a las actuaciones y a algunos aspectos a mejorar en la escenografía. Ella asistió solo a las 3 primeras sesiones del taller, luego se ausentó durante todo el taller y se reincorporó en la última sesión.

Los cinco niños que no fueron tan críticos dieron respuestas más emocionales ligadas a su experiencia: «No me gustó cuando me pintaron el bigote [...] me sentía Picasso», «Fue un video especial, porque todos mis compañeros participaron» (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017).

De lo revisado se colige que los participantes sí se encuentran en la capacidad de valorar su propia creación. Algunos lo hacen a partir de una observación muy detallada y desde su propia experiencia de realización. Pero en general, se involucran en una valoración muy intensa y emocional del corto.

4.1.2 Preproducción

Bordwell y Thompson (1995) consideran la preproducción, producción y posproducción como las fases de todo proceso de realización audiovisual. Asimismo, definen la preproducción como la fase donde se desarrolla la idea de la película y, normalmente, se pone por escrito de alguna forma. Los

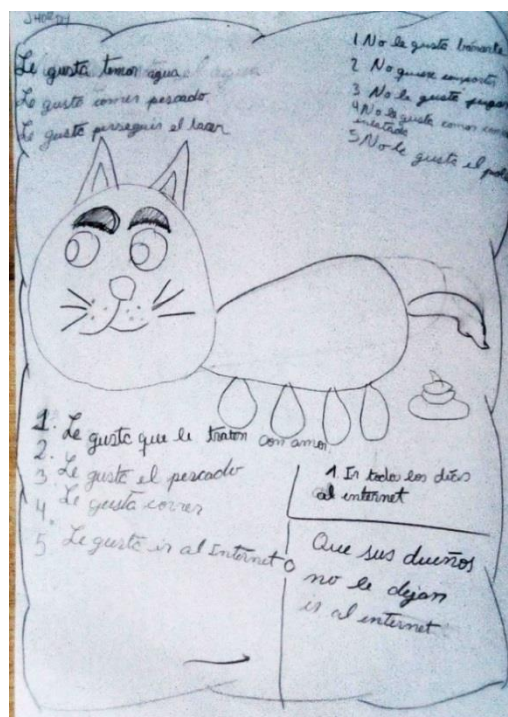
realizadores, en este caso, comienzan a agenciarse de los recursos para hacer, promocionar y distribuir la película.

Indicador: Crea un personaje. El primer punto por evaluar es la creación de un personaje: el niño debe lograr explorar y comprender a un personaje, sus características y contexto. Se mide el nivel de aprendizaje alcanzado a partir de la claridad del participante para definir el conflicto de un personaje de manera escrita. El nivel básico contempla la creación de un personaje sin conflicto claro; solo uno de los niños se encuentra en este nivel porque llegó tarde al ejercicio y no tuvo el tiempo suficiente para concluirlo.

Cuatro niños alcanzaron el nivel satisfactorio, crearon un personaje que evoca o bosqueja un conflicto. El nivel avanzado implica crear un personaje con características que definan claramente un conflicto. Cuatro niños alcanzaron este nivel, el cual se ejemplifica en la Figura 13. Casi el total de los niños ha alcanzado un nivel satisfactorio y avanzado en cuanto a la creación de un personaje.

Figura 13

Personaje creado por un niño que alcanzó el nivel avanzado.



Indicador: Escribe de manera individual una historia. El segundo punto contempla la creación de una historia de manera individual. Uno de los participantes alcanzó el nivel satisfactorio que implicaba mostrar un cambio importante en el personaje o su entorno y que los elementos de la historia aportaran en la construcción del conflicto. Siete de los participantes alcanzaron a elaborar la estructura básica de una historia: inicio, nudo y desenlace; pero crearon un conflicto claro que evidenciaba un cambio importante en el personaje o sus circunstancias. Por esta razón se ubican en el nivel avanzado. Solo un niño llegó al nivel mínimo que implicaba el haber creado personajes y una situación.

Indicador: Crea oralmente una historia con el grupo. El siguiente punto es la creación de una sola historia entre todos los participantes. Se realizó a partir del diálogo y el compartir de ideas y experiencias sobre el tema elegido a través de una votación. En este tercer punto se evalúa el compartir y la socialización de las ideas para construir la historia. El nivel más alto abarca el poder expresar argumentos y explicaciones para construir la historia. Cuatro participantes alcanzaron ese nivel. Y los demás participantes, tres niños, lograron el nivel mínimo que implicaba compartir sus experiencias propias relacionadas al tema.

A manera de síntesis de los indicadores revisados que corresponden a la fase creativa se menciona lo siguiente: Los resultados de la historia individual revelan y refuerzan la amplia capacidad creativa de los participantes en la forma escrita; no se inhiben ni dudan demasiado al crear sus historias.

Por su parte la creación grupal requiere formas de comunicación entre los integrantes para poder llevarse a cabo. Dicha cualidad fue una limitante para el proceso creativo grupal de algunos niños, quienes se cohibían para la participación, lo cual generaba que sus intervenciones fueran escasas y breves. Por dicha razón tuvieron un nivel bajo de expresión y alcanzaron el nivel mínimo de este indicador.

Figura 14

Momento de creación grupal de la historia.



Indicador: Reconoce las necesidades logísticas de la pauta creada. Una vez realizada la pauta guía del proyecto de la historia grupal- que consistió en un esquema de las acciones principales y secundarias de la historia sin considerar diálogos- se pasó al cuarto punto, identificar y colaborar en conseguir o crear los requerimientos del cortometraje. En este punto se consideró tanto el ejercicio de contribuir a la elaboración del desglose⁶ como participar en la elaboración y búsqueda de dichos recursos antes y durante el rodaje.

En el nivel satisfactorio se encuentra un participante que ha podido reconocer las necesidades de producción del corto y ha colaborado en la consecución; y la elaboración, cuando fue necesario, de la utilería y el vestuario. Cuatro participantes se encuentran en el nivel avanzado, ellos lograron reconocer y elaborar los recursos necesarios y también propusieron soluciones a las limitaciones materiales que se hicieron patentes. Cuatro niños están dentro del nivel mínimo que implicó la creación de los recursos, pero solamente a partir

⁶ El desglose para este caso consistió en plasmar ordenadamente las necesidades de utilería, espacios y actores de cada escena.

de indicaciones u órdenes dadas por la facilitadora, sin partir de una iniciativa y compromisos propios.

A partir de lo expuesto se puede precisar que se observa una mayor predisposición al trabajo de planificación de las niñas con respecto a los niños. Ellos se dan licencias que llegan a trasgredir las indicaciones dadas en el taller, pero las niñas en cambio se enfocan en la sesión todo el tiempo y se muestran entusiasmadas con la actividad de planeación. Es posible que tengan una mayor capacidad de visualizar las cosas que se necesitarán para el corto y se entusiasman con solo imaginarlas.

Indicador: Aplica en un nivel básico los conocimientos sobre el encuadre y el espacio. El quinto y último punto de la etapa de preproducción se refiere a la aplicación básica de los conocimientos sobre el encuadre y el espacio en la realización de un storyboard. El nivel satisfactorio implica el ejercicio de visualizar el ensayo de una escena con un marco de cartulina y luego graficar lo visualizado valiéndose de la cámara de fotos o dibujando.

La mayoría de los niños asistentes, cinco, alcanzaron el nivel satisfactorio. Sin embargo, hubo dos participantes que llegaron al nivel avanzado, ellos pudieron hacer representaciones utilizando diferentes planos, con lo que salieron un poco del común plano general que emplearon sus compañeros.

Figura 15

Plano medio capturado por uno de los niños que alcanzó el nivel avanzado.



Cabe precisar que en el ejercicio donde se midió este indicador, no se partió por definir los tipos de encuadres existentes, sino más bien se les pidió que fueran desplazándose libremente y observando- con los marcos de cartulina, en algunos casos, o con la cámara, en otros casos- la mejor manera de contar visualmente diversas partes de la historia.

Es así como la propuesta de los planos iba a nacer en ellos mismos, a partir de la forma que encontraran de contar determinados momentos de la historia. Se percibe que en la mayoría prima el uso de planos generales para representar las escenas. Es posible que esto se deba a cierta timidez en el desplazamiento por la escena y también a una limitación en su habilidad para dibujar lo observado.

Los niños evidencian su capacidad para poder crear narrativas. No obstante, la socialización de su creación de forma oral tiene limitaciones en varios niños, muy distinto a su expresión escrita donde se expresan con más libertad. En este punto se debe observar que la mayoría de los participantes evidencian un nivel muy bajo en el aspecto ortográfico y gramatical. Asimismo, en la forma gráfica de contar una historia predomina el uso del plano general.

4.1.3 Producción

En esta fase, se crea las imágenes y sonidos que en caso del taller se realizan en el soporte digital. Los agentes creadores registran diferentes planos y sonidos (diálogos, ruidos, etc.). Un plano es una serie de fotogramas producidos por la cámara en una operación ininterrumpida. Durante las grabaciones, a menudo se ruedan los diferentes planos sin continuidad, en el orden más conveniente para el rodaje. Más adelante, se ensamblarán en el orden adecuado.

En la presente etapa se ha considerado un único indicador, que se refiere fundamentalmente al conocimiento y el desempeño de las funciones principales de un equipo de producción. Cabe señalar que la mayoría de los participantes

pudo rotar en todas las funciones dentro del equipo de producción, con excepción de una niña, que no pudo ejercer el puesto de sonidista.

Indicador: Desempeñan las funciones básicas de los principales miembros del equipo de producción. Todos aportaron de diferentes maneras en la realización del corto, actuando o encargándose de las funciones detrás de las cámaras. La evaluación se realizó en función a dichos cargos. Seis niños se encuentran en el nivel satisfactorio, asumieron su rol y aportaron significativamente al trabajo en equipo. El siguiente grupo es el avanzado donde los participantes además del desempeño de su función influyen positivamente en sus compañeros para realizar el trabajo, en este grupo se encuentran tres niños.

El común denominador en todos los participantes es el elevado nivel de motivación que tuvieron a la hora de trabajar; sin embargo, se ha notado que dos participantes dentro del taller influenciaban sobre otros niños para jugar y hacer bromas en momentos en que debían desempeñar tareas muy específicas, lo cual generaba distracción en los demás y ellos mismos descuidaban su trabajo.

No obstante, estos mismos participantes desempeñaron un papel fundamental con sus actuaciones y cuando les tocó desempeñar cargos como sonidista o camarógrafo, asumieron con compromiso su papel. Por esta razón no se ha considerado sus actitudes de distensión para evaluarlos pues no ha mellado significativamente su propia motivación o desempeño en general el taller. En la figura 16 se puede observar la puesta en escena de uno de los momentos de la historia, donde se ha ambientado el aula de clases a un comedor familiar.

Figura 16

Captura de la escena “Presentación de la familia”.



Cabe señalar en este punto que es en los momentos previos a las grabaciones cuando los niños, sobre todo los varones, se distienden mucho más. Cuando todavía no se ha distribuido las funciones del rodaje y ningún niño se encuentra en su posición con el equipo que le toca manejar, se genera el caos y el desorden. Esta situación cambia radicalmente al momento de empezar a grabar. Ahí todos se muestran atentos a la escena, hacen silencio si es necesario y cada uno asume con buena disposición su papel.

4.1.4 Posproducción

En esta fase, posterior a la grabación, se unen de manera digital las imágenes y los sonidos de forma definitiva. Para este fin se utilizó el editor en línea de YouTube.

Indicador: Valora el material grabado de acuerdo con la historia. Este indicador evidencia en qué medida el niño valora y organiza el material grabado de acuerdo con los fines de la historia. La actividad que se realizó con este objetivo fue la visualización de tomas y luego la valoración de cada toma a través de comentarios escritos.

En este caso el total de los ocho niños que realizaron la actividad alcanzaron un nivel avanzado que implicó discriminar y seleccionar el material

para el corto, justificando dicha elección. Los criterios principales que ellos mismos establecieron para elegir una buena toma fueron los siguientes: buenas actuaciones, que no hubiera movimientos de cámara y que no predominaran los ruidos externos.

El resultado del presente indicador refleja que los niños pueden determinar cuándo una toma presenta un error o una característica diferente o alejada de lo que se busca. En ese sentido ellos tienen claro lo que quieren de una toma y por lo tanto también comprenden lo que se encuentra fuera de dicha idea.

El concepto de la toma que es correcta o incorrecta la venían aprendiendo en los rodajes, ya que ellos mismos evaluaban las tomas realizadas y reconocían cuándo se debía volver a grabar, por errores en la actuación o el sonido, etc.; o cuando la toma era satisfactoria.

Indicador: Utiliza las herramientas del software de edición y mantiene el sentido de la historia. En el siguiente punto se evalúa la organización del material grabado en una línea de tiempo y el uso de las herramientas de edición online de YouTube. Esta actividad se organizó en parejas por falta de equipos; asimismo, se realizó fuera de las instalaciones de la institución educativa, en una cabina de internet cercana al colegio.

En este caso, tres participantes alcanzaron el nivel mínimo del indicador, que implica utilizar las herramientas del software de edición como agregar texto y sonido, pero sin necesariamente darle un sentido a la historia. Uno de los participantes colocó un título al corto sobre un fondo de color azul. En los primeros diez segundos han colocado un fragmento de audio que se repite tres veces y que no aporta sentido al cortometraje, constituye más bien un ruido.

En relación con los otros dos participantes que trabajaron en conjunto, si bien colocaron un título al corto, ubicaron en la línea de tiempo dos tomas diferentes acerca de la misma escena, de manera continua, lo cual no aporta al desarrollo de la historia y constituye a su vez un defecto en la edición.

En el nivel satisfactorio se encuentran dos niños que trabajaron juntos. Este nivel mide el uso de las herramientas de edición, pero conservando el sentido de la historia. Ellos colocaron música durante el título del corto, además de agregar un subtítulo al inicio de la segunda escena; de acuerdo con la disposición de los clips de video se mantiene el sentido de la historia.

Una pareja de niñas se encuentra en el nivel avanzado. Tuvieron una mirada que evidenciaba el trabajo técnico de la edición vinculado a una comprensión del sentido de la historia. A partir de dicha comprensión realizaron un trabajo muy detallado, incluso tomando la libertad de cambiar el orden de las tomas, superando de esta manera las expectativas sobre este indicador.

Las participantes cortaron los inicios y finales de casi todas las tomas donde se oían las voces del equipo. Asimismo, en la primera escena, la de la presentación de la familia, ellas eligen primero colocar la toma donde se muestra la relación de los padres y luego mostrar la relación de toda la familia. La pauta orientaba a que este orden fuera al revés, pero tal como lo han colocado ellas no altera la esencia de la historia.

De esta manera se ve que los niños poseen el dominio en el uso de la PC y aprendieron rápidamente el uso del editor en línea de YouTube. Ellos ya venían al taller con el conocimiento de la búsqueda y reproducción de videos en YouTube, sin embargo, esta era la primera vez que utilizaban la herramienta de edición en línea de YouTube.

No obstante, no todos alcanzan el nivel de comprensión de la historia requerido en este ejercicio, evidente en defectos como la repetición de tomas o de sonidos que no aportan a la historia. Puede ser debido a diferentes factores, presumiblemente por la presencia de distractores en el ambiente de trabajo, como tener instalados en la PC los videojuegos que los niños suelen utilizar. La motivación por jugar estos juegos después de terminar la edición pudo haber generado que ellos perdieran el interés en la tarea y que lo hicieran de forma rápida y deficiente para poder jugar.

4.2. Competencia mediática

A continuación, se presentan los resultados sobre la variable competencia mediática que se refiere al dominio de herramientas cognoscitivas y reflexivas para poder utilizar los medios de comunicación.

4.2.1 Conocimiento

Dimensión: Política e industria mediática

Esta dimensión pretende que los niños conozcan las prácticas profesionales de los productores de mensajes de los medios, el funcionamiento de la industria, la circulación y distribución mediática y las conexiones entre los medios. Asimismo, implica el conocimiento de los mecanismos formales o no formales para hacer efectivo un reclamo a los medios de comunicación (David Buckingham, 2005). De acuerdo con lo definido se establecieron los siguientes indicadores:

Indicador: Plantea interrogantes sobre la industria de producción audiovisual en su localidad y su funcionamiento. Test: El taller puede haber despertado algunas interrogantes en los participantes. Se observa que después del taller los niños han generado más preguntas que cuando iniciaron el taller lo cual refleja que han incrementado su interés sobre diversos aspectos de la producción audiovisual y los medios.

También es evidente, que sus intereses después del taller se han enfocado hacia aspectos más especializados del audiovisual como: “Conocer a la gente que maneja las luces, las cámaras, todos los aparatos tecnológicos” (aumentó dos puntos más), y las siguientes alternativas que aumentaron cada una tres puntos más: “Cómo graban los videos”, “Cómo arman la escenografía”, “Cómo hacen los dibujos animados”

Observación participante: Se puede afirmar que la práctica audiovisual permitió establecer una conexión con las propias percepciones de los niños sobre los medios. A través del juego en el contexto del taller ellos expresaron sus propias percepciones y referencias de los medios.

El trabajo en cada sesión no propició el ir más allá de la realización del cortometraje ni dialogar sobre las conexiones entre los medios de comunicación ni el funcionamiento de la industria. Sin embargo, la práctica sí favoreció que ellos expresaran de manera natural su propia percepción sobre el funcionamiento de los medios.

Ellos evidencian los roles de los agentes de comunicación, por ejemplo, de los periodistas o camarógrafos, jugando a imitarlos a partir de los referentes que han percibido de los medios de comunicación. Por ejemplo, las entrevistas que realizaban un par de niños incitados por una de las asistentes del taller adoptando el papel de reporteros de la TV.

También se vio que uno de los participantes después de una toma adoptaba a manera de juego el papel de director de cine, pedía más drama después de la interpretación de una escena por sus compañeros. Posiblemente tomó como referencia algún modelo visto en los medios. Como último ejemplo, en el ejercicio de visualización de tomas con los marcos de cartulina, los participantes mostraron un desplazamiento por el espacio que por la actitud lúdica que adoptaban parecía la imitación caricaturesca del desempeño de un camarógrafo.

Si bien dentro del taller no se discutió, ni ahondó con los participantes sobre la industria de producción audiovisual, se puede afirmar que la práctica audiovisual permitió establecer una conexión hacia las propias percepciones de los niños sobre los medios, es decir el contexto favoreció a que sus propios juegos y participaciones se inspiren en los medios y que afloren sus propios conocimientos previos sobre dicho tópico.

El punto anterior es reforzado por los resultados de los test que evidencian en los niños un incremento de sus intereses sobre los medios y una orientación hacia preguntas más especializadas del desempeño audiovisual.

Indicador: Conoce alguna forma de poder hacer un reclamo sobre los medios de comunicación. Entrevista a profundidad: La pregunta ¿Te gusta todo lo que ves en la TV? que sirvió para hacer un acercamiento a este indicador

evidencia que solo un niño está conforme con todo lo que ve en la TV. Cinco niños no están de acuerdo con lo que ven en la TV: dos niños están en contra de EEG⁷, dos niños contra las novelas y una niña contra la farándula.

Frente a la pregunta posterior, “¿Podemos cambiar lo que no nos gusta?” cuatro niños creen que sí se puede cambiar lo que hay en la TV: Una niña cree que se puede cambiar la TV creando un nuevo canal de TV. Asimismo, un niño cree que se puede cambiar lo que no gusta de la TV usando el control remoto.

Las dos respuestas mencionadas muestran alternativas lógicas para resolver el problema de tener en la TV algo que no gusta. Sin embargo, son más bien alternativas que no representan un reclamo que genere una rectificación o mejora directa de la TV, en el primer caso porque se trata de una propuesta irreal y poco factible a corto plazo y en el segundo caso porque cambiar de canales no generaría una mejora en la propuesta de contenidos de manera directa.

Por su parte otro participante señala que se puede usar la computadora para cambiar lo que no les gusta y haciendo una denuncia a la policía; y una niña señala que se puede denunciar a quien dirige el canal. Es importante destacar que las respuestas de estos dos últimos niños inciden en un cambio directo en la TV.

Así las respuestas de estos cuatro niños que creen que sí se puede cambiar lo que se ve en la TV, plantean mecanismos hipotéticos que no se corresponden con la realidad. En cambio, los otros dos niños entrevistados creen que no se puede cambiar la televisión de ninguna manera.

Como síntesis de los resultados de la dimensión política e industria mediática se observa que la realización audiovisual permite introducir a los niños al tema de los medios de comunicación, a su vez que los inspira a la acción o juego tomando como referencia la producción mediática. Amplía su motivación hacia nuevos intereses y a plantearse nuevas preguntas con relación al ámbito de la comunicación social.

⁷ Programa concurso “Esto es guerra”

Dimensión: Procesos de producción

Se refiere al conocimiento del funcionamiento de los medios con relación al nivel de la producción. Se contemplan tanto los factores y actores que intervienen, como las dinámicas que se generan. Asimismo, cómo estos procesos pueden diferenciarse en función al tipo de producto audiovisual que se realiza. Se definen los siguientes indicadores:

Indicador: Identifica las etapas de producción de un video. Test: a partir de la observación de los cortometrajes “Piper” (Video A) y “Y tú, ¿cómo contribuyes?” (Video B), se les pidió que respondieran las siguientes preguntas: ¿Quién hace cada cosa y cómo trabajan juntos en la producción del video? Los datos más relevantes del pretest son que, en el caso de ambos videos, la mitad de los participantes (4 niños) no sabe la respuesta. Solo un niño en un video logra explicar su respuesta.

En el postest en cambio se ve un incremento en las respuestas que explican: tres niños en el video A y dos niños en el video B. Se observa también que la calidad de las respuestas ha mejorado en tres niños, en cuanto a mayor precisión y el uso de más conceptos para describir cómo habría sido la producción audiovisual. También se ve que disminuye el número de respuestas “No sabe / Respuesta no válida” de 11 a 7.

La disminución de respuestas “No sabe / Respuesta no válida” y el incremento del valor de “Respuesta que explica” de 1 a 5 puntos evidencia que los niños logran estimar el proceso detrás de un producto audiovisual. Esto puede ser posible por el conocimiento de manera práctica que ahora tienen sobre los medios de comunicación después de la experiencia en el taller.

Tabla 2

Cuadro comparativo de respuestas de los niños a la pregunta “2.1 ¿Quién hace cada cosa y cómo trabajan juntos en la producción del video?” en el pretest y postest.

N° de participante	Pretest		Postest	
	Video A	Video B	Video A	Video B
1	Que la señora hace el video y lo ponen como un audio y ahí ponen las imágenes	Que algunos periodistas van al barrio y graban a las personas como estan	tenían que dibujar, hacer en la computadora cada parte ponerle color a las imágenes	primero haciendo muñecos, buscar las voces que van a necesitar, hacer el escenario y luego grabar
2	de la violencia de menores de edad	de como no hacen la violencia	Al pajarito no le gustaba el agua	el sueño de una niña que se volvió presidente
3	No se	No se	No se	No se
4	No se	No se	Los adultos, dibujando caricaturas, uno hace el sonido y otro grabación	Los niños, todos los niños estuvieron haciendo personajes y participando
5	No se	Los chacales se juntaron para que los delincuentes no robara	Los animales. No se	Los niños con la mano
6	No se	No se	No se	Niños
7	Grabando un día anterior o una secuencia	No se	Dibujando, haciendo muñequitos	Con muñequitos
8	Los que trabajan. Repartiendose el trabajo	Los que trabajan. Repartiendose el trabajo	Animalitos	Niños y niñas

Observación participante: En la sesión donde se realizó un recuento de lo aprendido en todas las sesiones solo cinco niños de los nueve que asistieron recuerdan las palabras clave del proceso de producción como: storyboard, edición, grabación o filmación, entre otros.

Sin embargo, no hubo un conocimiento acertado con relación al orden en que se desarrollan las acciones dentro del proceso, ya que no dieron respuestas certeras sobre cada fase del proceso de producción, sino que trataron de adivinar las respuestas sin acertar. De estos cinco niños, tres tuvieron una participación más constante y activa.

Los test evidencian que hay un conocimiento básico de las etapas de producción audiovisual por parte de un número mínimo de participantes. La tendencia ha mejorado levemente en el posttest. Asimismo, en la observación de las sesiones se puede determinar que existe el recuerdo de los nombres de algunas fases de la producción audiovisual, pero que no necesariamente implica el conocimiento del orden de dichas fases.

Indicador: Estima el costo en recursos y esfuerzos de una producción audiovisual, a partir de la visualización. Test: En relación con los cortometrajes “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?” se les preguntó “¿Cuál de estos dos audiovisuales crees que necesitó más esfuerzos y costó más? ¿Por qué?” Se ve una disminución de las respuestas de la categoría “No sé/respuesta no corresponde a la pregunta” del valor de 5 a 2 y el incremento de las respuestas breves de 0 a 3 puntos. Los niños que sí explican su respuesta se mantienen en 3 en ambos test.

El aumento de los niños que estiman los costos en recursos y esfuerzos de una producción audiovisual, refuerzan que después del taller se ha incrementado la capacidad de los participantes para ver el audiovisual y las prácticas que lo generaron. La experiencia del taller pudo haber generado el conocimiento práctico para poder estimar el proceso de un producto audiovisual terminado.

Entrevista a profundidad: después de visualizar los cortometrajes “Piper” y “Steadfast Stanley” se les preguntó cuál de los dos cortos requirió más

esfuerzo. Dos niñas identificaron que requirió más esfuerzo el corto de “Piper” por la calidad de la imagen. Dos niños hicieron la distinción a partir de la cantidad de esfuerzo requerido en la producción: en un caso un niño señaló que “Steadfast Stanley” fue más difícil por la cantidad de zombis que había que dibujar. En el segundo caso el participante tuvo que remitirse a dos videos diferentes a los que se propuso a los demás porque no entendía la pregunta al principio. En relación con dichos videos señaló que fue más difícil por la cantidad de recursos de producción que implicó hacerlos.

Los otros dos niños no pudieron responder a esta pregunta porque no lograron comprenderla a pesar de la explicación. Ellos interpretan la pregunta en relación con la trama de la historia, al esfuerzo de los personajes. Por ejemplo, aquí un fragmento de la respuesta de un niño: «El que más costó fue el del pajarito, porque...aunque era solo dibujo se mete al agua y puede ser peligroso para un pajarito, puede salir muerto» (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017). A ambos niños les ha costado extrapolar y plantear acciones hipotéticas a partir del resultado de dichas acciones.

Considerando esta situación se ve que sí hay cuatro niños que comprenden las preguntas y que lograron responderlas con relativa facilidad. Han empleado los siguientes criterios para determinar la cantidad de esfuerzo de un cortometraje: calidad de imagen, la presencia de determinados elementos y la facilidad para conseguirlos. Estas respuestas reflejan que sí hay un proceso de asociación entre el resultado que observan en la pantalla y la estimación de aquellas actividades que llevaron a dicho resultado.

Dimensión: Tecnología

Involucra el conocimiento básico de las tecnologías que apoyan, controlan y sirven como canal para la comunicación social (Krucsay, 2006). Se define los siguientes indicadores:

Indicador: Conoce las tecnologías básicas para producir y difundir audiovisuales. Test: Ante la pregunta “¿Qué tecnologías podemos utilizar para producir y exhibir audiovisuales?” En el pretest los tres aparatos más votados

fueron los siguientes: cinco niños mencionaron el internet, cuatro dijeron la PC o laptop y tres niños mencionaron el celular. En el postest cuatro niños mencionaron la cámara o cámara de fotos, tres niños mencionaron "sonido" refiriéndose a la grabadora de audio y tres niños dijeron no saber.

El taller ha puesto al alcance de los participantes conceptos del medio audiovisual evidenciado en el postest donde los niños han mencionado nuevos términos, pero dejando de lado los términos que ya conocían. El número de niños que no sabía la respuesta incrementó (de 1 a 3); también disminuyó considerablemente el puntaje del internet (de 5 a 1) y se redujo el puntaje del celular (de 3 a 1); y desaparecieron las categorías PC / Laptop, TV y tablets. Sin embargo, aparecieron las nuevas categorías: cámaras, grabadora de sonido y trípode. La cuestión en este punto es si acaso la fascinación por lo nuevo hizo que desestimaran o dudaran de los conocimientos que ya tenían.

Observación participante: Los participantes llegaron a conocer y a operar de manera básica la tecnología más sencilla para producir un cortometraje. Se observa que incrementaron su conocimiento y uso práctico de la tecnología; demostraron una capacidad eficiente del uso de los equipos que componían la fase de grabación: Phablet (para grabar), trípode, grabadora de audio y audífonos.

Asimismo, se comprobó la eficacia en un nivel básico del uso del editor de videos de YouTube. Con respecto al uso de esta tecnología demostraron el conocimiento correcto sobre el uso de las herramientas para ubicar y cortar los clips de video en la línea de tiempo.

Entrevista a profundidad: Se planteó la pregunta ¿Qué usarías para hacer un video? Se buscó con esta pregunta no precisar si los elementos a emplear para hacer un video serían a nivel técnico, humano, logístico, etc. para permitir que las respuestas fluyeran de manera espontánea.

Seis niños indicaron que usarían una cámara, tres niños indicaron sonido, pero sin precisar el nombre del aparato con que se grabó. Cabe señalar que en las grabaciones todos llamaban "hacer sonido" a registrar el sonido del corto con

la grabadora y audífonos. Dos niños dijeron efectos especiales. Todo ello refleja que ellos tienen un conocimiento pobre de las tecnologías que se usan para grabar, que no llega a un nivel especializado.

Asimismo, frente a la interrogante “¿Y si quisieras mostrar el video a más personas qué usarías?”, tres de los seis niños entrevistados respondieron "YouTube", dos niños mencionaron "Facebook" y otros dos niños describen el proyector, pero no recordaron su nombre.

Una niña lo describió como «[...] lo que tienen en CRT, que hace que la imagen se vea, se ve en una pared, es como una hoja blanca pero grande, de un reproductor salen las imágenes y se miran» (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017). Lo cual evidencia la dificultad de algunos niños para recordar ciertos términos.

Por otro lado, dos niños mencionan que con "los discos" podrían difundir un video, dos niños mencionan los medios impresos, pero como una forma para poder convocar al público, en esta línea un niño menciona que pediría ayuda a las personas para poder realizar la distribución. Se observa alternativas diversas en sus respuestas, no hay una respuesta mayoritaria. Pero es importante anotar el reconocimiento de las redes sociales (YouTube y Facebook) por cinco niños.

En síntesis, la dimensión tecnología evidencia a partir de los test que los participantes mencionan lo que conocieron en el taller, aunque les cuesta recordar algunos términos. Asimismo, evidencian un énfasis en los nuevos términos aprendidos por sobre los que ya conocían.

En la observación participante se ve que ellos conocen los aparatos tecnológicos, pues los han utilizado; sin embargo, no siempre recuerdan correctamente sus nombres. Obvian, por ejemplo, mencionar el editor de videos de YouTube, pero en la entrevista a profundidad sí lo mencionan cuando se les pregunta por la difusión de un video, también mencionan Facebook, lo cual evidencia el conocimiento por todos los niños entrevistados de las redes sociales.

Dimensión: Lenguaje

En esta dimensión el individuo atiende a los diferentes significados, las convenciones, los códigos, los géneros y los mecanismos de persuasión de los medios, es decir a las técnicas creativas para captar la atención del espectador (Buckingham, 2005; Center for Media Literacy, 2004). Indicadores:

Indicador: Identifica diferentes planos, movimientos de cámara y el fin de su uso. Test: En el pretest después de que visualizaran dos reportajes sobre la delincuencia, uno realizado por “Reporte semanal” y el otro realizado por “NAPA (No apto para adultos)”, se les preguntó “¿Puedes describir la posición de la cámara? ¿Hay movimientos? ¿Cuáles o cómo son? ¿Para qué crees que los utilizaron?” en el caso del primer video solo tres niños lograron describir de manera entendible algún aspecto de la posición de la cámara y responder para qué creen que se utilizaron esos movimientos o planos. Cuatro niños describieron de manera muy breve la posición de la cámara y solo un niño dijo que no sabía.

En el caso del segundo video solo un niño llegó a describir la posición de la cámara y estimar para qué se usaron los movimientos. Cinco niños solo describieron de forma muy breve la posición de la cámara y dos niños dijeron no saber.

En el postest compararon los cortos “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?”. Ninguno de los niños en ambos videos dio una descripción tan detallada como en el pretest. Para el caso del primer video cinco niños describieron de forma muy básica el movimiento de la cámara y tres niños están en la categoría “No sabe / Respuesta no válida”. En el segundo video se repiten los mismos valores que en el primer video.

Entrevista a profundidad: ante la pregunta “¿Los personajes se veían lejos o cerca?, ¿desde arriba o abajo?” los seis niños entrevistados reconocen la cercanía o lejanía de cómo se ven los personajes y objetos en diferentes momentos del corto. También cinco niños logran describir de manera sencilla la

iluminación del corto, los momentos de claridad y de oscuridad. Solo un niño pudo identificar el movimiento de la cámara.

Cabe señalar que las respuestas de todos los niños en esta parte son bastante detalladas y extensas. Recuerdan y asocian con facilidad el momento de la historia con el encuadre y cercanía de la cámara con respecto a los personajes. «Cerca: cuando el niño abraza al perrito; lejos: cuando el carro está yendo allá y la cámara está por acá cuando el papá se llevó al niño» (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017).

Los test evidencian una involución en la identificación de los planos, movimientos y los fines de su uso en un audiovisual, así también los niños ya no relacionan el plano utilizado con la intención del autor. En el pretest 3 niños respondieron esta cuestión y en el posttest ninguno.

En la entrevista a profundidad se puede ver que todos los niños logran observar y recordar con buen grado de detalle las variaciones de planos en el corto visualizado. Es importante anotar que los niños recuerdan con facilidad la posición de la cámara y con un nivel de descripción detallado y preciso. Posiblemente la facilidad al recordar lo que vio, sea posible al relacionarlo con un momento de la historia en sí.

No obstante, se refuerzan los resultados de los test: que los participantes después del taller logran reconocer los diferentes planos de un audiovisual, pero no logran relacionar dichos planos con la intencionalidad del autor; a diferencia del inicio de taller, donde al menos 3 niños lograron establecer dicha relación.

Indicador: Distingue estilos de ritmo audiovisual. Test: Ante la pregunta “¿Cómo ha sido la velocidad de los videos? ¿Notas alguna diferencia entre uno y otro?” se vio que aumentaron de 5 a 7 las respuestas que, si bien notaban las diferencias entre uno y otro video, no entraban en detalles sobre dichas diferencias. Solo una niña en el pretest llegó a notar diferencias al interior de los videos, pero en el posttest no hubo ninguna respuesta que brindara más detalles. La respuesta “No sé / Respuesta no válida” disminuyó de 2 a 1 punto. En los test

se observa variaciones muy pequeñas en la capacidad de algunos niños para distinguir diferentes estilos de ritmo audiovisual.

Entrevista a profundidad: después de ver “Steadfast Stanley” se les preguntó si les interesó todo el tiempo y cómo era la velocidad. A los seis niños les interesó todo el tiempo el corto, pero no necesariamente lo asocian al ritmo de la edición. Tres niños expresaron que no notaron variaciones en la velocidad del video; solo un participante notó diferencias en la velocidad del video.

En síntesis, los test muestran que hay un leve incremento en la cantidad de niños que notan diferencias de velocidad al comparar dos videos. La explicación de detalles de estas variaciones en la velocidad de los videos es casi nula en la mayoría de los participantes, solo una niña pudo referirse a ese punto. Lo mencionado se refuerza en la entrevista a profundidad, donde la mayoría de los participantes no logran notar las variaciones de velocidad en un mismo video.

Cabe señalar que un niño en la entrevista confunde velocidad con duración, menciona que le ha parecido lento el video porque ha sido corto. Asimismo, un niño en el postest considera que el video es lento porque duró más tiempo. En primera instancia lo común es que un video largo dé la ilusión de ser más lento y un video corto parezca ser más rápido. Estos conceptos pueden haber generado cierta confusión en los niños.

Es posible que la naturaleza de la velocidad del video sea perceptible por una mirada mucho más entrenada. Es evidente que los niños no están en la capacidad de realizar esas distinciones a pequeña escala, en un solo audiovisual, pero sí a gran escala, comparando dos audiovisuales.

Indicador: Reconoce los diferentes tipos de sonidos en un audiovisual.

Test: en el pretest después de ver los reportajes de “Reporte semanal” y de “NAPA” respondieron las siguientes preguntas “¿Reconoces qué sonidos hubo en cada video?, ¿música, efectos, voz?” en el primer video tres niños identificaron de manera breve los diferentes sonidos del corto, tres niños respondieron de forma muy escueta identificando solo un sonido y un niño dijo no saber. En el segundo video cinco niños identificaron más de un tipo de sonido,

dos niños describieron un tipo de sonido y el mismo niño del video anterior dijo no saber en este video.

En el caso del postest vieron los cortometrajes “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?”. En relación con el primer video tres niños identificaron más de un sonido y cinco niños identificaron solo un sonido. En el segundo video cuatro niños identificaron más de un sonido y cuatro niños identificaron un sonido. Ningún niño en el postest dijo no saber.

Entrevista a profundidad: los seis niños entrevistados logran describir los sonidos que identificaron. Cinco niños identificaron efectos de sonido como los gemidos de los zombis, las balas, la ambulancia, "sonido de miedo". Solo una niña dijo no notar ningún efecto sonoro, pero sí reconoció voz y música. Cinco niños identificaron música y tres niños identificaron voces.

Solo dos niños describen el uso diferenciado de los sonidos en determinados momentos del corto, como en el caso de la música que suena en el desenlace. Es interesante anotar que uno de los niños hizo la comparación de las pisadas del perro sobre papeles con el sonido de las papas fritas.

En el pretest un niño dijo no saber y por el contrario sí supo qué responder en el postest, lo cual representa una evolución favorable. En el postest además se ve que las descripciones de la mayoría de los niños tienen más precisión que en el pretest, son un poco más detalladas al mencionar que hubo por ejemplo poca música, niños gritando o sonido de carros. Se podría concluir que ellos han mejorado su capacidad de reconocimiento auditivo después del taller.

Asimismo, en la entrevista a profundidad se puede observar que los niños brindan descripciones más detalladas que en los test, cada niño reconoce tres o más tipos de sonidos. Además, dos niños logran identificar variaciones de los sonidos en relación con diferentes momentos del corto; lo cual ya evidencia una asociación del sonido con la intención narrativa de la historia.

Dimensión: Acceso y obtención de información

Esta dimensión implica el conocimiento y las habilidades necesarias para las acciones de búsqueda y acceso a contenidos por parte del usuario, asimismo considera la capacidad de autorregular dicho acceso. (BUCKINGHAM, 2005). Trata principalmente sobre las acciones que toma el sujeto frente a la necesidad de información. Indicadores:

Indicador: Conoce el acceso a información en general. Observación participante: A partir de la observación directa se destaca que todos los participantes cuentan con acceso a internet, a través de las cabinas públicas, también a través de la PC en casa o desde los celulares inteligentes de los padres. Los niños utilizan internet principalmente con fines lúdicos y de entretenimiento.

Respecto al acceso a internet la mayoría de los varones conoce cómo acceder a juegos online. Y este uso se ha podido aprender, a través de la visualización directa del juego de sus pares. Asimismo, todas las niñas tienen una cuenta en la red social, Facebook, y realizan publicaciones constantes. Solo un niño tiene cuenta en Facebook.

Entrevista a profundidad: Se conoció que los seis niños entrevistados sí suelen buscar información, esta búsqueda es motivada en cinco casos por las tareas escolares. Es interesante que una niña mencione que busca información por curiosidad y motivada por su papá. Todos utilizan internet para buscar información y tres niños señalan que también usan los libros. Asimismo, cuando tienen problemas para encontrar la información en internet cuatro de los niños piden ayuda a algún primo o hermano mayor o a la persona que atiende las cabinas de internet. Solo dos de los niños señalaron que no piden ayuda.

Su búsqueda y acceso a la información es digital, a través de algunas posibilidades que ofrece el internet, entre ellas mencionaron Wikipedia, Google, Facebook, YouTube, páginas de juegos online, etc. El encuentro de ellos con el internet es asesorado principal y preferentemente por sus pares por encima de sus profesores o apoderados.

La búsqueda de información está motivada principalmente por las tareas escolares, la principal fuente de información es el internet y en segundo lugar se encuentra la biblioteca. Su acceso a fuentes de entretenimiento es principalmente a través de los juegos online, donde los varones tienen el dominio en el uso; y las redes sociales, donde son las niñas quienes más las utilizan.

Indicador: Conoce la diferencia entre señal abierta y servicio de cable. Test:

Se les preguntó si conocían la diferencia entre televisión de señal abierta y servicio de cable y se ve que en un primer momento seis niños no conocen esa diferencia y dos niños sí lo hacen. En el posttest el número de niños que desconocen esa diferencia aumentó a siete y solo un niño sí conoce esa diferencia. No es el resultado esperado: a más información sobre el tema los niños tendrían que incrementar su interés y por lo tanto su conocimiento sobre estos temas.

En síntesis, no hubo un conocimiento mayoritario sobre las diferencias entre televisión de señal abierta y servicio de cable, además el número de niños que conocían la diferencia disminuyó de 2 a 1 en el posttest. Es posible que este tema no haya sido de su interés en ningún momento, y que tampoco haya sido un tema de interés dentro del hogar y la escuela.

Indicador: Conoce el acceso a diferentes canales para visualizar audiovisuales. En el presente indicador será importante contrastar los canales de consumo audiovisual que ellos tienen y el reconocimiento que ellos hacen de esos canales.

Test: se les planteó tres preguntas del tipo para completar. Es importante señalar que los niños marcaron en algunos casos más de una alternativa en sus respuestas. La primera pregunta fue “Si quiero ver películas voy a...” en el pretest tres niños mencionaron “Cine”, seis niños dijeron “televisión” y un niño indicó “internet”. En el posttest los participantes plantearon dos categorías nuevas: “Casa” y “CD”. Un niño mencionó “Casa”; “Cine” aumentó a cinco puntos; “Televisión” descendió a cuatro puntos y “CD” obtuvo un punto.

La segunda pregunta fue “Si quiero ver noticias voy a...” en el pretest seis niños dijeron “Televisión”. Las categorías “Computadora” y “No veo” tuvieron un punto cada una. En el posttest “Casa” obtuvo dos puntos y “Televisión” se mantuvo en 6 puntos.

La última pregunta de este tipo fue “Si quiero ver series voy a...” En el pretest seis niños indicaron en la “Televisión” y tres niños mencionaron en el “Internet”. En el caso del posttest dos niños mencionaron la “Casa”, cinco niños “Televisión” y dos niños “Internet”, una niña de este grupo detalló “YouTube”.

A continuación, se muestra en la tabla 3 los resultados de la pregunta:

Tabla 3

Cuadro comparativo entre pretest y posttest sobre la pregunta 2.6 acerca del uso de los canales de consumo.

N° de participante	Pretest			Posttest		
	Si quiero ver películas voy a...	Si quiero ver noticias voy a...	Si quiero ver series voy a...	Si quiero ver películas voy a...	Si quiero ver noticias voy a...	Si quiero ver series voy a...
1	al cine	la TV	la Tv	Cine	la Tv	la Tv
2	Cine	no ver	Internet	cine o CD	la Tv	la Tv
3	Telivición	Telivición	Telivición	Telivisor	Telivisor	Telivisor
4	mi TV y al cine	mi TV	mi TV	cine o la TV	TV	TV o internet
5	la telivición	la telivición	la telivición	cine y en mi casa	Casa	mi casa
6	a la televisión	a la televisión	Internet	Cine	en mi casa	mi casa
7	la television o internet	la television	la television o internet	la television	la TV	Youtube
8	verlas en la televisión	verlas en la computadora	verlas en la televisión	ver en la televisión	ver en la televisión	ver en la televisión

Observación participante: La mayoría de los niños ya conocía cómo acceder a YouTube, realizar una búsqueda y ver un video. Dicho acceso fue evidente en momentos de distensión del taller, cuando los participantes por iniciativa propia buscaban y reproducían videos en YouTube.

Los resultados terminan por confirmar que el acceso a videos en general es principalmente a través de la televisión, con una brecha muy grande en relación con las otras alternativas de visualización. En segundo lugar, se encuentra el cine y, en tercer lugar, la computadora o internet.

Las variaciones más relevantes entre el pretest y el posttest indican que han aparecido nuevos términos: CD y YouTube. A partir de la observación participante se puede establecer que los niños sí conocían el manejo de YouTube, sabían cómo buscar y reproducir un video en dicho sitio web. Realizando un contraste entre ambos resultados se puede afirmar que los niños sí conocían el uso de YouTube, además del uso de los CD, pero es recién en el posttest, cuando ellos logran hacer ese reconocimiento. Aunque es un pequeño cambio, podría significar un aporte del taller en el incremento del léxico de los niños para describir este tipo de consumos.

Una cuestión también importante es que en el posttest algunos niños mencionan “Casa” como un canal para visualizar audiovisuales. No es posible establecer si ellos se refieren a la televisión; ya que en la casa ellos pueden acceder a videos desde otros soportes como la PC, el celular o la Tablet. “Casa” es una categoría muy genérica, que puede abarcar muchos modos de visualización, pero que de alguna manera prevalece sobre el dispositivo para poner en relevancia el espacio o lugar donde se da la visualización.

4.2.2 Comprensión

Dimensión: Recepción y comprensión.

Esta dimensión contempla la comprensión de las representaciones que conducen los mensajes, el realismo y la veracidad de los medios, se distingue los sesgos y diferentes discursos. Se piensa en el emisor del mensaje, en sus

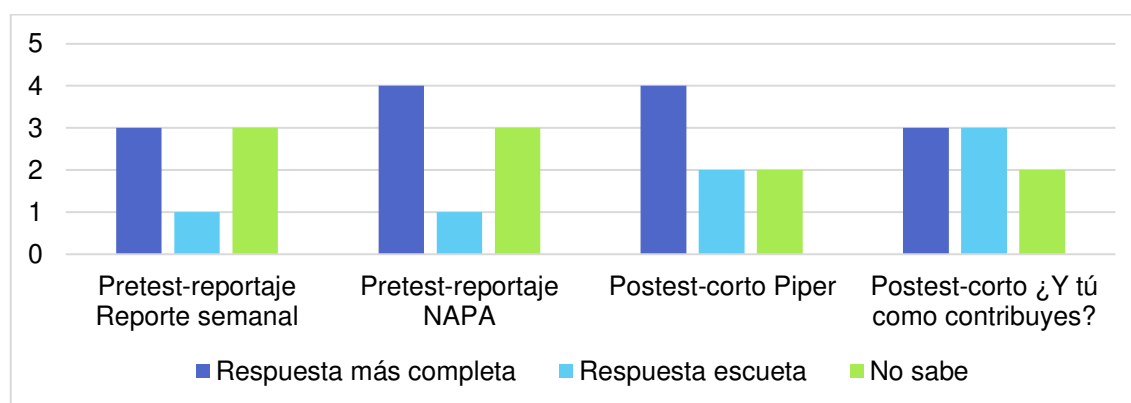
razones subyacentes y sus intereses, pero también se reconoce las diferentes formas de interpretación de un mensaje por parte del receptor. Asimismo, se comprende el contexto de producción y de recepción de los mensajes, es decir el contexto que los determina. (Buckingham, 2005; el Center for Media Literacy, 2004; Morduchowicz, 2003). En esta dimensión se definen los siguientes indicadores:

Indicador: Identifica la intención del autor. Test: En el pretest se les preguntó “¿Qué trató de expresar el autor?”. En el pretest se evaluó en función de los reportajes realizados por “Reporte semanal” y “NAPA”; y en el posttest se les preguntó sobre los cortos “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?”. Se utilizaron diferentes videos en cada momento para que el análisis de cada video fuera lo más imparcial posible.

Se presenta a continuación la figura 17 que muestra las respuestas de los niños:

Figura 17

Gráfico comparativo de la pregunta “3.5 ¿Qué trató de expresar el autor del video?”



Como se puede observar, la cantidad de niños que ha respondido que no sabe ha disminuido un punto, asimismo han aumentado un punto las respuestas escuetas, y las respuestas que sí logran ser completas no han variado sus valores.

Según los test, más de la mitad de los niños sí logran identificar la intención del autor, no obstante, no todos brindan una respuesta completa como la siguiente: «Que hay que ser independientes». Las respuestas pobres tienen las cifras más bajas, pero se incrementan en el postest. Este es un tipo de respuesta pobre o escueta: «Que sepamos como son los animales».

Entrevista: Después de visualizar “Steadfast Stanley” se les preguntó “¿Qué intención habrá tenido quien hizo ese video?”. Cinco niños elaboran una hipótesis sobre la intención del autor que se desprende del mensaje del corto. Pero solo un niño no llega a ese nivel, señala que la intención del autor es que “los niños miren este video”. En tres casos los niños especifican que se ha querido aleccionar sobre la lealtad; y en dos casos sobre el cuidado y la responsabilidad hacia quienes están a cargo de otros.

A partir de estas entrevistas, se observa que la mayoría de los niños tienen la capacidad de identificar la intención del autor, lo cual refuta el resultado de los test y refuerza la idea de que los niños son capaces de responder favorablemente a este indicador. En ese sentido, contrastando los resultados de ambos instrumentos de medición se puede sugerir que existen limitaciones en los participantes para expresar sus respuestas de manera escrita.

Indicador: Reconoce el mensaje del video. Test: La siguiente pregunta se refirió al mensaje que les habían dejado los videos. En el pretest después de ver los reportajes de “Reporte semanal” y de “NAPA” se observó la misma tendencia en ambos videos: seis niños respondieron de manera completa esta pregunta, un niño dio una respuesta que no responde la pregunta y solo un niño dijo no saber. En el caso del postest después de ver “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?” se vio en cambio que en el primer video solo cuatro niños respondieron a la pregunta y los otros cuatro dijeron no saber, en el caso del segundo video siete niños dieron una respuesta acorde a la pregunta y solo uno respondió que no sabía.

Entrevista a profundidad: respecto al corto “Steadfast Stanley” se les preguntó ahora “¿De qué trato?”. Un niño logra identificar de manera muy sencilla a los personajes de la historia, otro niño en un nivel también básico relata

la trama de la historia. Pero solo tres niños logran identificar que la historia trata sobre la búsqueda por parte de un perro a su dueño y solo una niña logra identificar que la historia trata "sobre la lealtad de un animal a su dueño". Se ve entonces que cuatro niños logran responder la pregunta.

Según los test la mayoría de los niños reconocen el mensaje de los videos. Los resultados de las entrevistas muestran que no existe un reconocimiento mayoritario del mensaje de un video. Es posible que exista confusión entre la definición que ellos tienen sobre mensaje, trama y personajes.

Indicador: Reconoce las sensaciones que le despiertan los audiovisuales.

Test: Se les preguntó “¿Qué sensaciones percibiste en el audiovisual?”. En el caso del pretest luego de ver los reportajes de “Reporte semanal” y de “NAPA”, en relación con el primer video, los 8 niños dieron una respuesta sobre lo que sintieron, pero de manera muy escueta, solo uno de estos niños detalló la parte de la historia que le generó esa emoción: «Me dio pena que la señora lloró por su hijo que murió».

En el segundo video seis participantes respondieron lo que sintieron; dentro de este grupo un niño detalló un poco más, sintió «alegría, las personas cambian». Un niño dijo que no sabe y otro niño no respondió. En el postest después de ver “Piper” siete niños respondieron de manera breve lo que sintieron y solo un niño dijo que no sabía. Sobre el video “Y tú, ¿cómo contribuyes?” seis niños respondieron qué sintieron, uno dijo no saber y otro dijo que no sintió nada.

Entrevista: Tres niños sintieron tristeza con las adversidades que atraviesa el protagonista. Cinco niños dijeron que se sintieron alegres con el reencuentro del perro con su amo al final. Una niña llegó a expresar que "se siente esa alegría que a veces hace que te sientas triste". Definen sus emociones a partir de dos polos: la alegría y la tristeza. Y empatizan con determinados momentos emocionales del protagonista, se sintieron tristes ante sus momentos adversos, y felices ante sus momentos favorables.

La mayoría de los niños se encuentran en la capacidad de reconocer sus emociones a partir de lo que ven en un audiovisual. En los test la variación es

muy leve. Por otra parte, la mayoría de las respuestas son escuetas, son muy pocos los niños que brindan más detalles sobre su emoción, como un niño que sintió alegría porque «las personas cambian».

Indicador: Distingue la realidad de la fantasía. Test: en el pretest respecto a si los videos son realidad o fantasía, con relación al video de “Reporte semanal”, siete niños consideraron que el video era real. Dentro de ese grupo cinco niños respondieron y explicaron por qué dieron esa respuesta y los otros dos niños no explicaron el porqué de su respuesta. Solo un niño dijo no saber si el video era realidad o fantasía. En el caso del video de “NAPA” se repitió la misma figura.

Todos los niños que dan una respuesta diferente al «No sé» coinciden en expresar que los reportajes son realidad. Aquellos que explicaron un poco más sus respuestas fundamentan que los reportajes son realidad por los siguientes motivos: «realidad porque las personas son reales», «realidad. Mostraba una escena» y «Realidad porque es diferente a lo de fantasía».

En el Postest, se testearon los siguientes cortos “Piper” y “Y tú, ¿cómo contribuyes?”. Se obtuvo que el total de los niños respondieron y fundamentaron su respuesta. “Piper” es un cortometraje de animación 3D; en este caso siete niños consideraron que era fantasía y un niño consideró que era «Realidad porque los pajaritos son reales».

Dentro del grupo de siete niños que consideraron que era fantasía, cuatro niños fundamentaron su respuesta en que «es un dibujo animado», dos niños mencionaron «porque los pajaritos no son reales» y un niño dijo «porque cómo un ave va a poder nadar».

Por otro lado, “Y tú, ¿cómo contribuyes?” es un corto realizado con la técnica de stop motion, recortes de fotografías y modelos de plastilina. Después de visualizarlo, seis niños dijeron que era fantasía porque eran muñecos o estaban dibujados. Dijeron que era fantasía porque «eso es un sueño» y «porque es una historia» entre otras razones. Dos niños consideraron que el video era real «porque sí pasa eso, la contaminación» y porque la voz de la niña que narraba la historia era de verdad.

Los niños le atribuyen a un video la característica de realidad si cumple con alguna de las siguientes cualidades: «porque las personas son reales», «porque lo está grabando en vivo», «porque no es animación». Características que permiten conocer los criterios que usan para distinguir la realidad de un audiovisual. Y les atribuyen a los cortos la característica de fantasía cuando se trata de dibujos animados o cuando los elementos son discordes con la realidad («cómo un ave va a poder nadar»)

Entrevista: se les planteó las siguientes interrogantes «¿Será verdadero todo lo que vemos en la TV?, ¿o será fantasía? ¿Por ejemplo qué sería real o fantasía?» Cinco niños de los seis entrevistados consideran que las noticias son reales. Uno de los cinco niños consideró que las novelas sí son reales

El otro niño entrevistado no cree que todo sea verdadero, cree que las novelas no son verdaderas; sin embargo, él considera que los programas “Esto es guerra” y “Combate” sí son reales. Se desprende la idea de que para él todo lo que no tiene la forma de una historia es real, lo cual es falso.

Cada participante mencionó los videos que consideraban en la categoría de “fantasía”: los animales que hablan, noticias de hombres lagartija, las novelas, los disparos, cuando los personajes caen desde mucha altura y mueren, “Rápidos y furiosos” y algunos dibujos animados.

Además, uno de los niños explicó cómo cree que hacen ese tipo de escenas ficticias:

Lo falso es cuando una persona dispara porque las balas son de sal. Tienen una bolsita que cuando choca la bala sale la sangre. Fantasía es cuando disparan, también cuando se cae de arriba y se muere, en realidad caen encima de algo, no caen de alto, es bajito, caen sobre un colchón que no se nota, como si fuera cemento se cae, pero en realidad ya la altura no parece bajito. Por ejemplo, que la cámara estuviera por ahí parece alto. O si estuviera cerquita, no sé qué le haría a la cámara, pero le haría fantasía que sea alto. (L. Loza, comunicación personal, octubre de 2017)

Posiblemente él pudo haber inspirado su respuesta en algún detrás de cámaras que pudo haber visto. En este caso, ya conoce cómo se falsean los balazos y las caídas de los actores, pero lo más interesante es que plantea cómo se podría generar ilusiones con la posición de la cámara y los cortes para hacer que un edificio se vea más grande.

Asimismo, es interesante señalar que uno de los entrevistados mencionara al principio que las noticias sí eran reales, pero luego cambió de opinión cuando recordó la noticia de los hombres lagartija. En este caso es posible que una noticia tan inverosímil con la realidad del niño genere dudas en él sobre si es real o no.

Dimensión: Ideología y valores

El individuo identifica tanto las presencias y las ausencias de representación de los medios, como los estereotipos que se proponen. Reflexiona sobre las diferencias sociales de los públicos a los que se dirige cada producto audiovisual. Reconoce los valores y puntos de vista incorporados en los medios. Asimismo, comprende el poder de los medios en su papel de determinar la agenda pública, el modo en que se definen las representaciones sociales y lo que es normal (Buckingham, 2005; Center for Media Literacy, 2004 y Morduchowicz, 2003). Indicadores:

Indicador: Distingue a los protagonistas de los discursos de los medios.

Test: a través de la pregunta "¿Qué personas sueles ver en la televisión?" se trató de llegar al tipo de persona que ellos perciben que la televisión muestra más o a las que da más cabida; sin embargo, todos los participantes comprendieron que la pregunta se refería al personaje que ellos prefieren ver en televisión y no su verdadero sentido. En esa forma todos respondieron en el pretest haciendo una breve descripción de su personaje favorito.

En el postest, tres niños sí comprendieron la pregunta y respondieron de acuerdo con ello. Por otro lado, dos niños entendieron mal la pregunta y respondieron describiendo a los personajes de los programas que les gusta ver, además una niña señaló que no ve televisión y dos niños no supieron qué

responder. A continuación, se presenta las respuestas de los niños en ambos test:

Tabla 4

Cuadro comparativo entre pretest y posttest a la pregunta “2.7 ¿Qué personas sueles ver en la televisión?”

Nº participante	Pretest	Posttest
1	A Soy Luna, Luna hera patinadora y alegre, Mateo es el mejor patinador e inteligente. Ambar hera creida y era la mejor patinadora y Simon hera cantante y bueno en haciendo musica	Mal es una chica rebelde, Erie es diseñadora. Carlos es bueno con su perro, Jaime es bueno en los deportes y Ben es un futuro rey [película Descendientes]
2	de los 3 chiflados son Curly, Larry y Moe. Cambian Curly a Shempy son actores de comedia	en youtube veo 3 chiflados, terror, chuqui
3	Cirilo es tranquilo, no travioso y feliz	No se
4	Brus lee son que saben Kun fu y ayudaba a los personajes	Actores. Son los que actua la pelicula
5	A Leonel Messi, es un buen futbolista del mundo.	A actores restos son malas
6	es rosado es travieso es alegre tambien es inteligente	[No reconoce qué tipo de personas]
7	Star, Bonbo, ladybug, chatnoir. 1º es divertida, alegre; 2º lista poderosa; 3º Actiba, astutad; 4º muy chistoso	Una chica, moustros, demonios, vampiros, zombies, alienigenas y superhéroes
8	Veo a miraulous ladybug. Es una super heroína, un poco torpe, alegre y estudia en la preparatoria	No veo tanto la televisión

Se observa el incremento de una correcta comprensión de la pregunta después del taller. Mejora la capacidad de abstracción de los personajes de la televisión en general. Se observa que los personajes que identifican provienen mayormente de ficciones, lo cual tiene relación con su propio consumo audiovisual.

Se planteó una segunda pregunta “¿Crees que la televisión puede dejar de mostrar a ciertas personas?” En el pretest cinco niños mencionaron que la televisión no deja de mostrar a algunas personas. Tres niños, por el contrario, han respondido afirmativamente; esas personas serían: las personas aburridas, quienes hablan malas palabras y las personas que han hecho algo malo.

En el caso del postest siete niños han respondido que la televisión no deja de mostrar a las personas y solo un niño ha dicho que sí, para él la televisión no muestra a quienes no quieren salir en ella. Es decir, la mayoría de los participantes perciben que los medios sí muestran a todo tipo de personas.

Es importante observar la disminución de los niños que creen que la televisión sí puede dejar de mostrar a ciertas personas. Se puede afirmar que el grado de cuestionamiento a los medios no ha incrementado después del taller, por el contrario, ha disminuido.

Existe una percepción generalizada de que los medios no evitan mostrar a todo tipo de personas. Es posible que el acceso y apertura al medio audiovisual después de la experiencia les brinde la conciencia de que cualquier persona puede aparecer en los medios.

Indicador: Reconoce los valores que le transmite un audiovisual. Test: Se les preguntó “¿Te ha enseñado algo el video? ¿Cuáles son los valores que destacan?”. En el pretest respecto al video de “Reporte semanal” cinco niños han respondido la pregunta, cuatro de ellos han mencionado que no se debe robar y una niña identificó que los valores que destacan son la negatividad y el enojo. Tres niños dijeron que no saben.

En relación con el video de “NAPA” seis niños han dado su respuesta y solo dos están en la categoría “No sé / Respuesta no válida”. Del grupo de niños que sí ha respondido se ve que dos de ellos han enfatizado la idea de cambio en sus respuestas, asimismo, tres niños enfatizaron la idea de la solidaridad y un niño dijo «que no debemos hacer eso».

En el caso del postest respecto al cortometraje “Piper” cinco niños han dado su respuesta, en este grupo las respuestas de cuatro niños coinciden en la categoría “ser valiente / ser independiente”. Otro niño mencionó el “cuidar a los animales”. Fuera de este grupo un niño dijo no saber y dos niñas dijeron no haber aprendido nada.

En el segundo video, “Y tú, ¿cómo contribuyes?”, siete niños sí dieron su respuesta. Las respuestas de tres niños se pueden incluir en la categoría “cuidar el medio ambiente” y las demás respuestas fueron: “dar colaboración”, “tener mejores sueños”, “solidario”, “ser responsable”. Solo una niña dijo no saber.

Entrevista a profundidad: después de visualizar el corto “Steadfast Stanley” se les preguntó “¿Qué aprendiste de este video?”. Se obtuvo las siguientes respuestas:

- «Que un perro es siempre fiel».
- «Que una persona está lejos de ti, cuando piense que no puedes ir tú sí vas».
- «Sí, cuando un niño se olvida algo, tienes que entregarlo como el perrito. El perrito fue solidario al llevarlo a su dueño. Un niño tiene que ser solidario, no tiene que robarse nada, tiene que llevarlo, porque para el niño que lo olvidó puede haber sido algo importante».
- «Que una persona o un animal pueden ser muy importantes para nosotros».
- «Que si tú un día te pierdes el perro puede con su olfato encontrarte».
- «Que los perritos son leales».

Se puede notar que las respuestas de cuatro niños destacan el haber aprendido temas relacionados a la lealtad. Un niño comprendió la importancia de devolver las cosas a sus dueños y otro niño señaló que aprendió la importancia que un animal o una persona puede tener para uno. Estas respuestas concuerdan con el contenido del cortometraje.

A nivel del indicador se observa que los niños sí reconocen los valores que les transmite un audiovisual. Mejoran levemente en el tiempo en los test. En las

entrevistas a profundidad se confirma su capacidad para reconocer los valores de un audiovisual.

4.2.3 Expresión

Dimensión: Pensar la comunicación

Se entiende como la reflexión del sujeto sobre sus capacidades, motivaciones e influencias en relación con su necesidad básica de comunicación en la sociedad, tanto en entornos cercanos como la familia, como en entornos sociales más distantes, por ejemplo: las juntas vecinales, los colectivos o agrupaciones de diversa índole. Implica también pensar en las diferentes acciones para la creación y transmisión de un mensaje que podría obedecer a intereses personales o colectivos. Se establecen los siguientes indicadores:

Indicador: Identifica sus motivaciones para comunicarse con su entorno a través de un video. Test: Se les preguntó qué les gustaría comunicar a los demás a través de un video. En esta evaluación se ha identificado temas recurrentes en las respuestas. A su vez una sola respuesta de un niño puede incluir diversos temas. La categoría "información que instruye" tiene cinco puntos y el ítem entretenimiento cuenta con dos puntos. Las siguientes respuestas tuvieron un solo punto cada una: "contarles sobre mí", "énfasis en el medio por dónde compartirá la información". Solo uno de los participantes dijo que no le gustaría comunicar nada.

No obstante, en el postest cuatro niños coinciden en querer brindar "información que instruye", y las categorías "contarles sobre mí" y "enfatisa por dónde compartirá la información" obtuvieron un punto respectivamente. Asimismo, dos niños respondieron que no quisieran comunicar nada. Se puede observar que en el postest los niños han disminuido su cantidad de intereses, vemos también que se incrementó a dos la cantidad de niños que no querían comunicar nada a través de un video.

Llama la atención un participante que responde en ambos test poniendo énfasis en los canales de comunicación que utilizaría para transmitir un video;

en el pretest mencionó: «a compartir por Bluetoo, Shareit o Facebook» y en el posttest: «Compartir por Watshat, Facebook y bluetoo o Shareit cualquier video».

En ambos test se evidencia que han disminuido la variedad de los intereses de los niños y han incrementado levemente aquellos que no están interesados en comunicarse a través de un video.

Observación participante: Esta dimensión se corresponde directamente con la fase de preproducción audiovisual de los contenidos del taller. Definitivamente en ellos existe mucho interés y motivación por comunicar historias de manera oral o escrita, pese a sus limitaciones en ambas formas de comunicación.

Se notó deficiencias en cuanto a encodificar la forma del mensaje, escribieron historias utilizando un nivel deficiente de expresión escrita, se vio faltas ortográficas y problemas en la sintaxis. Asimismo, se observó que algunos niños se cohibían para expresarse de manera oral.

Entrevista a profundidad: se les realizó la pregunta “Si tú fueras el dueño de un canal de TV ¿Qué harías?”. Estas fueron sus respuestas

- «Haría otros programas. Sobre cómo cuidar el medio ambiente y proteger animales».
- «Haría cosas que relajen a los niños, programa de chistes, de risa».
- «Haría un programa de fútbol, de películas. Haría un resumen de fútbol».
- «Grabaría algo bueno, como dar un mensaje a un padre o a una madre».
- «Pondría películas de acción».
- «Pondría series educativas para niños, prepararlos para la vida».

Se observa que en las respuestas de la mitad de los niños entrevistados predomina el interés por comunicar un mensaje instructivo, que busca preparar a las personas para su propio desarrollo y el de su entorno. La otra mitad de los niños se ha enfocado más en hacer propuestas relacionadas con el entretenimiento. Se observa además que la motivación de cada uno de los niños es bastante personal, acorde a sus propios gustos e intereses.

Los resultados de este indicador demuestran que los participantes sí identifican sus motivaciones para comunicarse con su entorno. Lo evidencia su aporte en el taller con ideas a la hora de escribir el guión y las propuestas que plantearon en las entrevistas a profundidad.

Indicador: Percibe las necesidades de comunicación de las personas. Test:

La siguiente pregunta se refiere a su percepción sobre lo que la gente quiere comunicar. En el pretest cuatro niños dieron respuestas que corresponden a la categoría "información que instruye", y tres niños respondieron cada uno lo siguiente: «Para que la vean todos los días» (categoría: Énfasis en la forma de la comunicación); «No creo que ellos quieren compartir»; y «Advertencias, bromas, experimentos, cosas tristes» (categoría: entretenimiento). Dos niños dijeron no saber.

En el postest se incrementó a tres puntos la categoría "Entretenimiento", disminuyó a dos puntos la categoría "información que instruye" y se mantuvo en dos puntos la respuesta "No sé" y en un punto la respuesta de la categoría "Énfasis en la forma de la comunicación".

Es destacable que dos niños que en el pretest indicaron lo siguiente: uno dijo no saber y otro dijo que la gente no quiere compartir, en el postest sí dieron una respuesta. En cambio, en el caso de un participante sucedió lo contrario, lo cual refleja una involución: en el pretest indicó "asambleas por sectores" y en el postest dijo no saber. Y uno de los participantes dijo no saber en ambos test.

Es decir, la percepción que tienen los niños es que las personas quieren comunicar más temas de "Entretenimiento" por encima de "Información utilitaria, enseñar algo", esta tendencia se encontraba invertida en el pretest. Asimismo, ha disminuido la percepción "No sé qué quiere comunicar la gente / no creo que ellos quieran comunicar".

Son leves variaciones, pero permiten establecer que los niños sí perciben y están en la capacidad de suponer lo que la gente quiera comunicar. No obstante, es posible que en estas respuestas estén volcando sus propios intereses y gustos.

Dimensión: Creación

Se refiere a la creación para la comunicación, es decir la capacidad del individuo para elaborar contenidos mediáticos. La creación en este nivel puede valerse o adaptar procesos y herramientas formales de producción mediática hacia los propios fines. El acceso a estos procesos y herramientas se encuentra determinado por el contexto del individuo y su contacto con los medios de comunicación que lo rodean. Se obtuvo los siguientes resultados:

Indicador: Genera una idea creativa para el medio audiovisual. Test: Se les pidió que imaginaran que los canales de televisión se quedaron sin ideas y que ahora ellos tenían que proponerles algunas ideas. Cuatro niños respondieron dentro de la categoría "Información utilitaria, enseñar algo", ese valor se mantuvo en el pretest y el posttest. Disminuyó el puntaje para "Entretenimiento" de 3 a 2. Se incrementó el valor del "No sé" de 1 a 2.

Es interesante anotar que un participante en ambos test mostró que predomina su interés por abrir la producción televisiva a la gente: «Que las demás personas tendrían su programa para que las personas miren por televisión» y «Que cada uno tiene su programa».

Cabe señalar que en el pretest las respuestas son un poco más extensas, brindan más alternativas y detalles, en cambio en el posttest son mucho más escuetas. Un participante señaló en el pretest «Poner una noticia para que las personas los que trabajan el taller de cine» y en el posttest dijo no saber. Solo un niño en ambos test dijo no saber. A continuación, se observa el cuadro comparativo de la pregunta en cuestión:

Tabla 5

Cuadro comparativo entre pretest y posttest a la pregunta “2.14 Imagina que los canales de televisión ya no tienen ideas sobre qué transmitirles a las personas y te piden ayuda. ¿Qué idea podrías proponerles? Escríbela”

N° de participante	Pretest	Posttest
1	Sobre la comedia y aventura de una familia.	Sobre un caso de gran importancia. Por ejemplo, los robos, secuestros.
2	Esta no sé.	No sé.
3	En la muerte del mundo.	Sobre la historia de Pedro y su familia.
4	Películas, series animadas, información, futbol.	Programas educativos, películas, noticias y series.
5	Que las demas personas tendrian su programa para que las personas miren por telivisión.	Que cada uno tiene su programa.
6	Poner una noticia para que las personas los que trabajan el taller de cine.	Nose.
7	Crear personajes que cantan, chicas que bailan Ket-Pop, desfile de modas, un anime triste y una serie de aventuras geniales, un anime romántico.	Que hagan una película de acción, mucho peligro, terror, personas malas.
8	Crear más temporadas de miraculous ladybug. Cuidar al ambiente. Noticias de lo que pasa en los días. Crear más canales de gatos. Hacer videos de manualidades.	Noticias.

Entrevista a profundidad: Se les propuso la siguiente situación “Si tú fueras el dueño de un canal de Tv ¿Qué harías? Cuéntamelo” y posteriormente se les propuso: “Ahora dibújalo tal como quisieras que se vea en la pantalla”. A continuación, las respuestas:

1. Programa de TV que rescata perros abandonados para ponerlos en adopción.

2. Un gato y un perro que eran enemigos, pero se unen para echar a un nuevo perro que viene a ocupar el lugar del otro. El participante reconoció que se inspiró en un dibujo animado que había visto antes.
3. Programa que enseña dónde no se debe y dónde sí se debe botar la basura.
4. Los errores de un padre alcohólico lo llevan a la cárcel y posteriormente a regenerarse y reconciliarse con su familia.
5. El sobreviviente de una expedición a la montaña logra superar varios obstáculos y salvarse.
6. Un joven sin los medios para estudiar que trabajando logra pagarse sus estudios y ser profesional.

Cada propuesta permite ver las diferentes fuentes de inspiración de cada niño: en las propuestas número 2 y 5 es muy probable que el consumo mediático de cada niño haya inspirado su historia. En la historia número 2 el niño llegó a confirmar que se había inspirado en un dibujo animado. La propuesta 1 evidencia un tema de interés reiterativo en la participante: el cuidado de las mascotas.

En los casos número 4 y 6 es evidente que los niños han tomado como fuentes de inspiración su propia vida. La historia 4 es similar a la del taller por el tema y estructura, sin embargo, posee muchos elementos que la diferencian de aquella. Asimismo, es tan clara y precisa que parece más un testimonio que una ficción. En la entrevista con la mamá del niño se supo que su padre y su padrastro eran alcohólicos y que vivió episodios similares al de su historia. La historia 6 también toma elementos de la propia vida de la participante que la creó, ya que su hermano mayor se encontraba atravesando la misma etapa que el protagonista de la historia.

En el caso de la historia 3, el niño mostró mucha dificultad para responder la pregunta, pero finalmente logró hacerlo cuando se le propuso que creara la historia a partir del problema que identificó en su barrio.

En cuanto a las ilustraciones con que plasmaron sus historias, dibujaron viñetas consecutivas a modo de un storyboard o historieta. En relación con la ilustración de la historia todos utilizan planos generales, planos conjuntos o

planos enteros. A excepción de un niño que sí empleó un acercamiento. La creación de sus dibujos la complementaron con su propia explicación oral.

Es evidente que predominan las propuestas relacionadas con información utilitaria. Los test evidencian una leve involución, pero realizando un contraste con las entrevistas a profundidad, se confirma que la mayoría de los niños sí genera con facilidad una idea creativa para el medio audiovisual.

En las entrevistas se observa en cuatro niños una tendencia a proponer ficciones que reflejan una situación adversa y su posterior superación. Los otros dos niños proponen ideas que se relacionan más con los shows de televisión. El consumo mediático, sus vivencias y preferencias son también plasmadas en las propuestas que dos niños hicieron.

Indicador: Plantea de qué manera podría llevar a cabo una idea creativa en escenarios diferentes al taller. Test: Después de la pregunta anterior sobre qué propondrían a los canales de televisión se les preguntó cómo realizarían dicha idea. Como se puede observar en este caso se busca conocer su conocimiento del proceso de producción audiovisual aplicándolo a una producción en particular.

A partir del análisis de las respuestas por participante se vio que en el pretest solo una niña explica cómo realizaría su idea, en cambio en el posttest son tres niños los que dieron ese tipo de respuesta detallando diversas acciones concretas de la producción audiovisual. Asimismo, en el pretest fueron tres niños que dieron respuestas “No válidas”, en cambio en el posttest disminuyeron a dos. Es importante señalar que en el posttest dos niños enfatizaron el uso de información para realizar su idea: “Mediante la información” y “Averiguando noticias e investigando”.

A partir de estos resultados se desprende que el conocimiento alcanzado ha conseguido que algunos niños incrementen su conocimiento de las fases de producción para poder realizar un producto específico y diferente al elaborado en el taller. En sus respuestas del posttest brindan alternativas más reales y coherentes que las del pretest.

Tabla 6

Cuadro comparativo entre pretest y posttest de la pregunta “2.15 ¿Cómo realizarías esa idea?”

N° de participante	Pretest	Posttest
1	Primero consiguen los personajes despues lo graban usan la pantalla verde para conseguir lo que era los ejetos especiales y ban grabando.	Primero tendría que estar al tanto de como esta la ciudad, si encuentro algo lo analizo y grabo el video como las noticias.
2	Con una cancion para que no piensen que es verdad.	Actuar, poniendo materiales como cámara, objetos, compañía de equipos.
3	Com que los aliens.	Con la ayuda de mis compañeros.
4	Peliculas antiguas	Mediante la información
5	Practicandolo	Pensando
6	Una camara de el cine	Nose
7	camara en HD puro 3D y en celular, computadora con enchufe.	Con actores, cámara de video, usaría máquinas que cambian sonido, los efectos y luces para aclarar
8	Grabandolos en una cámara.	Averiguando mas noticias e investigando

Indicador: Realiza acciones que lo llevan a conseguir su objetivo creativo

Observación participante: Esta parte está relacionada directamente con la etapa de producción audiovisual del taller. Los participantes lograron crear un producto audiovisual resolviendo problemas, ambientando, inventando, improvisando y corrigiendo en cada una de las actividades del proceso de realización.

Ellos realizaron actividades como la grabación de las escenas y se desempeñaron en cada uno de los cargos de producción, como camarógrafo, sonidista, actuación, script, claquetista y editores. En ese sentido, consiguieron hacer propias las funciones encomendadas, notar errores tanto en la actuación como en el desempeño de las funciones de sus compañeros y corregir dichos errores.

Es notorio que sí logran realizar el objetivo creativo común al grupo dentro del taller y con el apoyo de las facilitadoras. Se desconoce si posteriormente ellos llevaron a cabo una producción por su propia iniciativa.

Dimensión: Participación

La participación se define como la capacidad del individuo de interactuar con su entorno a través de los medios de comunicación, lo cual implica tanto pensar la realidad y el uso social de sus mensajes, como las acciones de comunicación en relación con intervenir la realidad, motivados por intereses cívicos, científicos, emocionales, etc. Indicadores:

Indicador: Idea formas de aportar con productos audiovisuales en la solución de problemas en su comunidad. Test: En este punto se les pidió que imaginaran un problema de su barrio que quisieran resolver. Las tres categorías que tuvieron más votos en el pretest fueron "Cuidado del medio ambiente/espacio", "Conflictos/Peleas" y "Delincuencia/Delitos" con dos puntos cada uno. Los mismos valores se mantienen en el postest. Es destacable el caso de un niño que en el pretest dijo que no había problemas y en el postest sí indicó un problema. En el caso de otro niño, en el pretest señaló un problema, pero en el postest dijo no saber.

Aquella pregunta se complementó con las siguientes: "Ahora, ¿crees que los videos podrían servir para resolver dicha situación?, ¿cómo los usarías?", con lo cual apuntan directamente al indicador. En el pretest, tres niños respondieron que sí y cinco niños respondieron que no; los tres niños que respondieron que sí, coinciden en enfatizar que los videos cumplirían una función aleccionadora e instructiva para la sociedad. En el postest, se obtuvo cuatro puntos para el sí y cuatro puntos para el no. En el caso de los niños que sí creyeron que los videos podían resolver el problema que habían identificado se observa que el uso que le darían sería de forma didáctica, mostrando tanto las consecuencias del problema como los modelos a seguir.

Tabla 7

Cuadro comparativo entre pretest y posttest de la pregunta “2.17 Imagina que quisieras resolver un problema de tu barrio ¿cuál sería? Ahora, ¿crees que los videos podrían servir para resolver dicha situación?, ¿cómo los usarías?”

N° de participante		Pretest		Posttest
1	los robos	Sí: haciendo como cortometrajes de los robos y las consecuencias	sobre el ambiente	Sí: haría como un cortometraje grabaría con mis amigos y así lo lograría
2	no hay problemas	No	Que no peleen	Sí: Algunos videos, los tres chiñados hincan a la persona en su ojo pero le están hincando despacito. Eso pueden verlo las personas
3	En terreno sequieren aprovechar	No	el visio Internet	No
4	La basura	No	Atropellos	Sí: Para dar lecciones a las personas que no ven a los dos lados
5	Los niños juegan. Los papas no quierens que juegan	No	Nose	No
6	una pelea	No	Que se pelean	No
7	conflictos	Sí: agarrando imágenes que hagan un texto para reflexionar y tranquilizarnos, una musica ligera	Que los delincuentes desaparezcan	No
8	Que no boten basura	Sí: Explicando que pasaría en el futuro y que ya no hay que hacerlo	la ambientación	Sí: [mostraría] lo que pasaría si no lo hacemos

Entrevista a profundidad: Cuatro niños mencionaron el problema de la contaminación ambiental de su barrio. Dos niños mencionaron el problema del alcoholismo en la vía pública. Una niña se preocupó por los perros que atacan a las personas en la vía pública. Y una niña mencionó a los niños que dicen groserías en la calle. Todos identificaron problemas y coinciden en afirmar que los videos ayudarían a resolver el problema identificado. Dos niños al principio no reconocieron vivir en un entorno con problemas, pero luego cuando se les expuso algunos problemas, los reconocieron.

En esa línea, todos emplearían los videos de una manera expositiva, es decir mostrando en el video el problema a la comunidad. Es muy destacable que uno de los niños dijo que haría el video sin editar, de una sola vez, utilizando la opción de pausar y reanudar del celular.

Finalmente, se les pregunta “¿dónde los difundirías?” Dos niñas pusieron énfasis en mostrárselo a su comunidad, una de ellas fue mucho más específica y detalló: «Empezaría difundiendo por la comunidad, después por teatros. Y que lo vean otras personas que de repente estén pasando por la misma situación. En la comunidad pondría carteles empezando por el sector de abajo. Coordinaría con el señor que tiene a su cargo el local comunal y le diría para mostrar el video en su local. Y hablaría con los comuneros para poner manos a la obra».

Dos niños mencionaron las redes sociales. Un niño mencionó quemar el video en un disco y entregárselo a la gente. Dos niños mencionaron mostrarles su video a las autoridades: policías y alcaldes. Cabe destacar que una niña dijo que quisiera mostrárselo a otras personas que "de repente estén pasando por la misma situación"

La capacidad de los participantes para interactuar con su entorno a través de los medios para resolver un problema se confirma en los resultados mencionados. Los niños poseen un nivel elevado de competencia en la participación a través de los medios. A partir del ejercicio en el taller, comenzaron a pensar su realidad, definieron un tema para comunicar y finalmente desempeñaron acciones que los llevaron a crear un mensaje.

Indicador: Percibe que tiene el apoyo de su entorno para tomar acciones participativas. Test: después de tocar la realización de una idea se les realizó la pregunta abierta “¿Quiénes podrían ayudarte a realizarla?”. Las respuestas se han categorizado según coincidencias. Se observa que en el pretest han tenido más puntaje (3 puntos) las categorías “Padres / familiares adultos”, “Hermanos / amigos” y “Profesionales de los medios”. Es interesante observar las respuestas de este último ítem: dos niñas mencionaron al director de su serie favorita que es Thomas Astruc, director de Miraculous y un niño mencionó “Los mejores productores”. La categoría profesores tuvo solo un punto.

En cambio, en el postest la categoría “Hermanos / amigos” ha aumentado a 4 puntos y las demás categorías disminuyeron. “Profesionales de los medios” tiene dos puntos, “Profesores” y “Padres / familiares adultos” tienen un punto cada uno. Y es importante apreciar que en este postest dos niños han respondido que no saben.

Entrevista a profundidad: se les preguntó: ¿Quiénes crees que podrían apoyarte? Cuatro de ellos dijeron que podrían recibir la ayuda de sus amigos. Los otros dos niños mencionaron que podrían ayudarlos personas adultas relacionadas con el tema problemático, policías y padres. Cabe destacar el caso de un niño que señaló que sus amigos que viven en la misma situación que él de tener padres alcohólicos podrían ayudarlo ya que ellos quieren que sus papás ya no tomen. A continuación, se presentan las respuestas de cada uno de los niños entrevistados:

- Podrían ayudarle sus amigos.
- Podrían ayudarle las personas que vienen y que hacen programas sobre eso. Les comentaría el problema y podrían ayudar. Se le preguntó «¿A qué personas te refieres?» y respondió: «Una vez vinieron personas de un programa de salud. Vinieron a la pampa, armaron su toldo y llamaron a todos los niños para que vean».
- Lo podrían ayudar sus amigos, compañeros, sus hermanos.

- «Me podrían ayudar mis amigos, los compañeros, ellos podrían ayudar porque sus papás viven como lo que se ataca en el cortometraje, ellos toman y los hijos quieren ayudar a sus papás para que ya no tomen».
- «Ayudarían la policía y los padres».
- Cree que podrían apoyarla amigos que tengan la misma idea.

Los resultados de ambos instrumentos de medición confirman que buen número de los participantes recurriría a sus pares para poder realizar un audiovisual. Es posible que la experiencia del taller haya brindado la percepción de que la realización audiovisual está al alcance de sus manos, tanto en los procesos, como en el manejo técnico. Realizar un producto audiovisual sencillo en la actualidad es posible técnica y conceptualmente, lo cual fue comprobado por ellos mismos en la práctica del taller.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los autores José Ignacio Aguaded y Jacqueline Sánchez (2013) en la investigación El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual establecieron el siguiente objetivo: investigar el grado de conocimiento que puede alcanzar un grupo pequeño de niños entre 7 y 11 años al ser instruido con una guía didáctica de alfabetización audiovisual infantil (p. 180). Los objetivos específicos son los siguientes:

- Lograr que el grupo de niños experimente las operaciones de creación, producción y montaje de un documento audiovisual.
- Iniciar al grupo en la lectura crítica audiovisual de distintos géneros televisivos. (p. 180)

Es importante considerar que los instrumentos de medición que utilizaron, tales como la observación participante, la entrevista a profundidad y la grabación en video son las mismas que fueron empleadas en la presente investigación.

Los resultados de Aguaded y Sánchez, evidencian un incremento del nivel de lectura crítica sobre los diferentes formatos audiovisuales (dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios de televisión). Por el contrario, en la

presente investigación se ha obtenido además de los datos mencionados, una evolución favorable en los siguientes aspectos:

- El incremento de su nivel de conocimiento sobre cómo hacer un reclamo a los medios.
- Desarrollar una mirada sistemática del proceso de producción audiovisual.
- El reconocimiento del mensaje de un audiovisual.
- Uso de criterios adecuados para distinguir realidad de fantasía.
- La comprensión sobre la diferencia entre los protagonistas del propio consumo audiovisual y los protagonistas de los medios de comunicación en general.

Es importante establecer que los contextos a los cuales pertenecen los niños de ambos talleres tienen muchas diferencias. Pese a que el estudio español no brinda muchos detalles sobre el perfil de los niños, se puede sostener que se trata pues de realidades diferentes, que en el caso del contexto español se parte de ciertas ventajas en cuanto al nivel educativo, el acceso a los medios, lo económico y lo social. La brecha se acrecienta cuando se toma en cuenta que el contexto de los niños de la investigación peruana es una zona urbano marginal, con mayores carencias materiales y educativas que las del peruano promedio.

Sin embargo, la investigación de Aguaded y Sánchez coincide con el siguiente punto: «Se volvieron observadores de la televisión con enfoque crítico, hecho que [fue] corroborado por las madres que acudieron a la sesión final. Una de ellas argumentó que su hijo estaba mucho más sociable y que le enseñaba ciertos aspectos técnicos como la situación de las cámaras en el plató o el tipo de plano o movimiento en series o anuncios de televisión». (p. 191) En ese sentido, se notó un resultado bastante similar en las entrevistas que se realizaron a las madres de los niños del taller de El Pino, quienes observaron mejoras de sus hijos en cuanto a su comunicación interpersonal al interior de su familia y percibieron adicionalmente una afirmación de su autonomía.

A partir de la revisión y las diferencias encontradas, es pertinente considerar que, dentro del proceso para desarrollar la capacidad analítica en los niños, se encuentren involucrados otros factores que trasciendan la mera enseñanza de la producción audiovisual y que incidan directamente en el desarrollo de la capacidad analítica del niño.

En relación con el contexto donde se aplicaron los talleres, encontramos diferencias entre el trabajo realizado por Aguaded y Sánchez y la presente investigación. Asimismo, las condiciones materiales y sociales no han limitado la consecución de resultados favorables en la generación de competencia mediática. Pese a las limitaciones materiales y sociales se ha llegado al mismo resultado en cuanto al desarrollo del enfoque crítico de los niños y la afirmación de su autonomía después de la aplicación de la experiencia educativo comunicacional.

Por otro lado, el estudio Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España realizada por Joan Ferrés, Agustín García y otros autores (2011) constituye el siguiente antecedente a revisar. Dicha investigación, a diferencia de la que se presenta, no ha intervenido en los sujetos de estudio con alguna experiencia educomunicacional, pero sí constituyó un proyecto a gran escala que buscó «detectar y diagnosticar los niveles competenciales de la ciudadanía- no de los profesionales de los medios-, con objeto de justificar, si procede, la necesidad de una educación mediática en la población española, descubriendo aquellas dimensiones en las que es más urgente incidir» (p. 11)

También, se debe señalar que la muestra de dicho estudio ha considerado tres grupos etarios: «jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de 65 años». Esta muestra difiere del público de la presente investigación, en la cual se ha considerado solo un rango de edad de 10 a 11 años.

De esta forma la investigación española podría equipararse con la etapa del pretest de la presente investigación. Asimismo, dada la naturaleza principalmente cualitativa de la investigación de El Pino, es mucho más

pertinente relacionarla con los resultados de la sección «Evaluación de la competencia mediática: las entrevistas y grupos de discusión» (p. 164) de la investigación española.

Es importante también indicar que la mayoría de los resultados que exponen los autores presentan a los sujetos de estudio de manera global, sin hacer distinción de los resultados en función a indicadores como la edad o el género, por ejemplo.

En relación con lo que condiciona que un individuo llegue a desarrollar una actitud participativa con las nuevas tecnologías, los investigadores hallaron que «cuando hay una motivación muy fuerte, acaba siendo más determinante que los demás factores» (p. 164). Esta motivación estaría por encima de otros componentes como la edad, acceso o los conocimientos previos de las personas.

Dicha información coincide con los resultados encontrados en la presente investigación. Se observó que los niños del taller de El Pino tuvieron justamente una motivación alta desde el inicio del taller a la hora de desarrollar las diversas actividades. Posiblemente por una motivación intrínseca o por una motivación generada dentro del taller. Esta actitud favoreció en muchos casos los diversos aprendizajes que se llevaron a cabo, sobre todo en la creación de historias escritas y en el uso de las nuevas tecnologías presentadas en el taller (como la Phablet y la grabadora de audio).

Según los autores «Son las motivaciones vitales previas al uso de las tecnologías las que determinan la calidad del uso que se hace de ellas» (p. 166). En ese sentido la motivación de los niños de El Pino fue por una parte la curiosidad que generaba el uso de los equipos, el poder “poseerlos” y por otra parte el deseo de ocupar determinados roles en el equipo de producción. Al parecer la edad podría ser un factor determinante respecto del tipo de motivación con el cual los sujetos se podrían involucrar con los medios. En ese sentido, algunas edades podrían contar con mayor predisposición a la exploración y la manipulación física de ciertas tecnologías, por encima de otras edades.

Un punto con el cual se discrepa es que en la investigación española se comprueba que existe «una predisposición muy escasa a la elaboración de una producción personal, creativa, innovadora» (p. 167). Sin embargo, los niños del taller de El Pino se mostraron desde un inicio bastante entusiasmados de poder contar sus propias historias, de poder expresarse y crear a través de todas las fases del proceso de producción audiovisual. Esta diferencia podría tener su explicación en la diferencia del espectro de edades de ambos estudios.

En relación con la fidelidad de las imágenes con respecto a la realidad, los mismos autores sostienen que «para un número considerable de personas el solo hecho de que una noticia vaya acompañada de imágenes confiere a la información un plus de credibilidad» (p. 168). Sin embargo, en la investigación peruana el concepto de realidad va más allá del “live action” y empieza a abarcar espacios de la ficción. Lo mencionado fue evidente cuando los niños determinaron que los cortos de ficción podían ser realidad porque trataban sobre hechos que suceden en la vida real, o porque mostraban elementos que se correspondían con la realidad.

En el estudio Claves para reconocer los niveles de lectura crítica en el niño por Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012) la metodología aplicada consistió en el diseño experimental de un solo grupo con pretest y posttest, es decir se midió la muestra antes y después de la experiencia lúdico-educativa (p. 115). Esta metodología fue aplicada de la misma forma en el taller de El Pino.

Respecto a las experiencias formativas en Educación mediática, «En Venezuela y España los talleres se imparten a grupos reducidos, con atención individualizada, desde 1997 que comenzó la experiencia. En todas estas prácticas prima el hecho de formar el espíritu crítico en niños, padres y maestros, en consonancia con los fines de lo que hoy se conoce como educación mediática» (p. 117)

En uno de los talleres realizado en Venezuela se establece que en el grado de lectura crítica el nivel “suficientemente crítico” alcanzó un 50%, donde antes había un 25%, y el nivel no crítico descendió de 33% a 14%. (p. 117)

En Colombia se detalla que los participantes, padres y niños, fueron formados en el modelo de recepción crítica. La experiencia en Colombia, a través de la aplicación de 55 talleres evidencia un cambio significativo en la realización de las siguientes actividades sin mayor dificultad:

- «Identificar la historia; fueron capaces de narrarla de manera general.
- Describir los personajes por sus rasgos de personalidad y características físicas.
- Identificar el nivel de similitud de los escenarios, personajes y hechos con su vida cotidiana.
- Tomar partido frente a las decisiones que se plantean dentro de la trama.
- Reconocer el mensaje del capítulo visionado.
- Utilizar el lenguaje audiovisual (planos, secuencias, efectos de sonido, etc.).
- Reconocer la ficción de la realidad y la intencionalidad del programa.
- Diferenciar los roles en la producción audiovisual (director, libretista, guionista).
- Distinguir la clasificación de los productos audiovisuales entre ficción y no ficción y catalogar sus programas preferidos.
- Analizar la estructura de la historia, detallando su inicio, desarrollo y fin.
- Realizar una propuesta audiovisual tanto en contenido como en tratamiento audiovisual». (p. 118)

Estos resultados nos muestran que la aplicación de las experiencias de enseñanza audiovisual ha sido exitosa. No saltan a la vista otros factores que puedan intervenir en el proceso de aprendizaje. Asimismo, no se brindan detalles sobre el proceso de las experiencias, ni los contenidos, ni la metodología de enseñanza. Existen muchos aspectos que se desconocen y que no permiten una comparación más detallada.

De acuerdo con la teoría revisada, la propuesta de Buitrago (2016) sobre la alfabetización mediática orientó el taller a un enfoque no instrumental dirigido al aprendizaje de la comunicación audiovisual valiéndose de procesos de reflexión, creación y participación.

El taller de realización audiovisual no se aplicó siguiendo la lógica informativo-transmisiva del enfoque comunicativo-instrumental definido por Paulo Freire (citado por Barbas, 2012, p. 163). Es decir, el taller no se limitó al manejo técnico de los equipos de grabación, sino que se enfocó en la “lectura del mundo” de los participantes, la cual precede, según el autor, la “lectura de la palabra”, que en este caso sería la “lectura de la imagen en la pantalla”.

En esa línea se buscó que los discursos de los participantes del taller a través de sus historias, dibujos y propuestas visuales expresaran su verdadero universo, sin generar una imposición de ideas ni la influencia de determinado tipo de propaganda.

Tomando la definición de Bordwell y Thompson (1995) la experiencia educativo-comunicacional de El Pino sería una forma de producción cinematográfica colectiva debido a que los miembros participaron de manera equitativa en el proyecto, compartiendo los objetivos y la toma de decisiones sobre la producción.

El primer objetivo específico de la presente investigación buscó evaluar el nivel de conocimiento de los niños sobre los medios antes y después de la experiencia en el taller. La hipótesis que pretende brindar una respuesta tentativa a dicha cuestión es que los participantes después de la experiencia en el taller aumentan ostensiblemente su nivel de conocimiento.

En esa línea se comprueba que el conocimiento de su propio consumo se ha mantenido sin variación después del taller, no obstante, los participantes han incrementado su interés por conocer aspectos más especializados del funcionamiento de la industria mediática. Por otra parte, el nivel de conocimiento sobre cómo hacer un reclamo a los medios de comunicación de manera formal o no formal no ha sufrido variación. En esta línea es posible abrir la discusión sobre los factores que pueden intervenir en el interés de los niños por realizar un reclamo a los medios de comunicación.

El conocimiento de los actores y factores de un proceso de producción ha alcanzado el nivel básico, sin embargo, ha sido impreciso determinar que los

niños establecieran la secuencialidad de los diferentes momentos de la producción audiovisual. En ese sentido, se puede decir que ha sido evidente una mirada de los participantes hacia partes específicas del proceso, no obstante, ha quedado pendiente en los niños el desarrollo de una mirada integradora, que abarque todo el engranaje del proceso de realización audiovisual. Por otro lado, el número de participantes que estiman los costos en recursos y esfuerzos de diferentes productos audiovisuales se ha incrementado, además del uso de criterios adecuados para determinar dicho esfuerzo.

En relación con las tecnologías para la producción audiovisual, después del taller los participantes reconocen las tecnologías que apoyan, controlan y canalizan la comunicación; es importante anotar que la recordación en muchos casos se dio a partir de la funcionalidad del aparato más que a través del nombre. Adicionalmente, se observa que después del taller ponen énfasis en los nuevos términos que aprendieron, omitiendo mencionar, consciente o inconscientemente, algunos términos que ya conocían.

El reconocimiento del lenguaje audiovisual alcanza un nivel de descripción de los planos bastante detallada, dicho nivel mejora cuando analizan un solo video en la entrevista a profundidad que cuando analizan dos videos en los test. En relación con el ritmo audiovisual existe confusión entre los conceptos velocidad y duración, pero en este caso se observan mejores resultados cuando comparan dos videos en la entrevista que en los test. Asimismo, reconocen los diferentes tipos de sonidos en un audiovisual con mejor detalle y precisión después del taller. Asocian claramente estos elementos a los momentos de la historia donde se utilizaron.

En relación con el acceso y la obtención de información los participantes reconocen su propio acceso a la información, que es principalmente a través de internet. No se observó variaciones al respecto, salvo que después del taller reconocen dos medios que ya utilizaban antes del taller pero que no mencionaron en el pretest: YouTube y los CD. La regulación y guía de los momentos de visualización cotidiana de los niños se da principalmente por sus

pares por encima de profesores o apoderados. No se observa variación a partir del taller.

A partir de lo expuesto se puede afirmar que los participantes del taller logran aumentar ostensiblemente su nivel de conocimiento sobre los medios después de la experiencia del taller. Asimismo, su mirada sobre el proceso de producción audiovisual está puesta sobre todo a un nivel más específico, es decir a nivel de cada fase, dicha lectura se encuentra por encima de una mirada totalizadora que articule las diferentes fases del proceso.

Se observó además que algunos aspectos no han sufrido variación: el reconocimiento de su propio consumo, el conocimiento sobre cómo hacer un reclamo a los medios de comunicación, sus formas de acceder a la información. Posiblemente este resultado se deba a que el taller no ha incidido mucho en tratar dichos contenidos.

En el segundo objetivo específico se sostuvo establecer el nivel de comprensión de los niños sobre los mensajes de los medios a partir de la realización audiovisual, para lo cual se planteó la hipótesis de que los niños, al finalizar el taller, adquieren un nivel de comprensión más profundo sobre los medios y sus mensajes.

Se observa que cuando visualizan su propia creación durante el rodaje, el total de niños muestra una mirada mucho más detallista y crítica que cuando visualizan productos audiovisuales de otros autores. Asimismo, después del rodaje, en la etapa de postproducción, los participantes logran valorar con alto nivel de detalle el material grabado para determinar errores o aciertos de acuerdo con la historia que se quiere contar.

Asumiendo la definición de alfabetización mediática dada por Buckingham (2005, p. 34-35) se observa que la experiencia en el taller les ha permitido a los niños valorar sobre todo su propia experiencia como «escritores» de los medios. En ese sentido queda pendiente la profundización y el enfoque de la investigación al estudio de la comprensión por parte de las audiencias de los factores sociales y económicos que intervienen en los medios.

En cuanto a la recepción y comprensión es evidente que la mayoría de los niños en los test ha mejorado en identificar la intención del autor de un video; en las entrevistas a profundidad la gran mayoría logra también identificar la intención del autor. Sin embargo, en cuanto al reconocimiento del mensaje de un corto, en los test se observa una leve involución; en las entrevistas solo la mitad logra reconocer el mensaje.

Esto podría deberse a que los niños que no lograron reconocer el mensaje confunden los conceptos «mensaje», «trama» y «personajes». Sin embargo, es importante precisar lo siguiente: se observó que el mayor puntaje lo obtuvo el corto «Y tú, ¿cómo contribuyes?» en el postest y el menor puntaje lo obtuvo «Piper» también en el postest. Esto podría revelar que el reconocimiento del mensaje de un video por parte de los niños podría estar determinado por la forma inherente al cortometraje. En el caso del primer corto se trata de una historia con voces y situaciones aleccionadoras y que de alguna forma sobre explican el mensaje; en cambio en el segundo corto se tiene una historia sin voces con una estructura que da la apariencia de ser un sencillo hecho o anécdota, pero que contiene de forma muy sutil y a la vez potente el mensaje de la historia.

Respecto al reconocimiento de las sensaciones que les infunde un audiovisual se observa una leve involución en los test. No obstante, en las entrevistas todos los participantes logran reconocer las emociones que les genera un audiovisual.

En tanto, respecto a la distinción de los conceptos de realidad y fantasía, inicialmente el uso e interpretación de los conceptos «realidad» y «fantasía» por parte de los niños le otorga al live action la cualidad de ser una fiel representación de la realidad. Sin embargo, después del taller se observa que el concepto de realidad se empieza a abrir hacia algunos aspectos de la ficción al determinar los niños que los cortos de ficción pueden ser realidad porque tratan sobre cosas que suceden en la vida real, o muestran elementos que se corresponden con la realidad, por ejemplo. En ese sentido se observa que después del taller los participantes cuentan con un nivel de análisis que cuestiona lo que antes era para ellos una verdad certera, como, por ejemplo, considerar que los dibujos

animados siempre son fantasía y después del taller reconsiderar que estos pueden expresar elementos de la realidad.

Las respuestas con relación a la ideología y valores muestran que un número minoritario de los niños, después del taller, logran comprender la diferencia entre los protagonistas de su propio consumo y los protagonistas de los medios de comunicación en general. No obstante, después del taller, se incrementaron los niños que creen que la televisión no deja de mostrar a cierto tipo (o fenotipo) de personas.

En relación con el reconocimiento de los valores que les transmite un audiovisual, se observó un leve incremento en los test; y en las entrevistas todos los niños han logrado hacer ese reconocimiento.

Como se ha visto los niños adquieren un nivel de comprensión más profundo en la valoración formal de sus propias creaciones. Se observa que sus apreciaciones de valor tienen un grado de detalle elevado durante las grabaciones y en la etapa de postproducción. Mejoran en reconocer la intención del autor, los valores y en reconocer las sensaciones que les genera un audiovisual. Ha mejorado también su capacidad para cuestionar lo real y lo ficticio. Después del taller aparece en algunos niños la capacidad para distinguir a los protagonistas de su propio consumo de los protagonistas de los medios de comunicación en general.

Sin embargo, se observa que después del taller son más los niños que confunden los conceptos mensaje, trama y personajes. El taller no ha sido incisivo en enseñar las distinciones de esos términos. No obstante, se reconoce que la forma de los videos testeados podría influir en el reconocimiento de dichos conceptos. Asimismo, es probable que el hecho esté relacionado con el tipo de pensamiento propio de su edad y la posibilidad de que aún no estén en la capacidad de hacer abstracciones. Después del taller se incrementaron los niños que creen que la televisión no deja de mostrar a cierto tipo de personas. Se abren las interrogantes: ¿A mayor conocimiento de los medios, se genera mayor confianza en los discursos de medios y se reduce el reconocimiento de la

ideología que transmiten? ¿O es posible que al no tener ellos censura en lo que ven en la televisión perciban que esta es una realidad natural?

Finalmente, el tercer objetivo plantea determinar la relación entre el contexto de los niños y su participación a través de la expresión audiovisual. La hipótesis sostiene que la participación de los niños a través de la expresión audiovisual no tiene un contexto favorable y que, pese a ello, muestran predisposición a la participación.

En esa línea, la creación de los niños, evidenciada en la etapa de preproducción, demuestra que los participantes desarrollan con facilidad y creatividad la idea de un cortometraje. En relación con la propuesta visual del storyboard predomina el uso de planos generales, sin la presencia mayoritaria de otro tipo de planos. Es importante señalar que la estimulación por parte de las facilitadoras a utilizar otros planos dio como resultado que un niño se atreviera a utilizar planos más cerrados.

A veces el uso de la tecnología en sí puede generar mayor interés en los usuarios que el “para qué” de ese uso. Lo cual fue evidente en la etapa de montaje: todos consiguieron manejar el software de edición de forma básica, pero más de la mitad de los niños lo hicieron con un ánimo de exploración por encima del objetivo narrativo de la historia.

Es importante tomar en cuenta que el momento de edición fue el primer y único encuentro que los niños tuvieron con el software de edición de YouTube, esta situación puede haber determinado su interés por la exploración más que por lo que se quería contar.

En relación con este punto, se ha perdido de alguna manera el sentido subyacente de los participantes del taller en el momento de darle un orden final a los clips en la edición, el cual según Eisenstein (2006) «está inevitablemente determinado, consciente o inconscientemente, por las premisas sociales de quien hace la composición fílmica».

La mayoría de los participantes se enfocaron sobre todo en el uso técnico del software de edición de Youtube, más que en el funcionamiento de las uniones de los fragmentos de video. Al no ser muy conscientes del proceso de montaje se perdió la posibilidad de elaborar un discurso audiovisual que partiera de las premisas sociales de los niños.

El pensar la comunicación se midió a través del grado de interés y las diferentes formas de motivación de los niños por comunicar algo a los demás. En la observación participante y en las entrevistas a profundidad se pudo confirmar que los participantes sí tienen motivación e ideas que comunicar a los demás a través de los medios. El tema de instruir o enseñar a las personas “algo” para mejorar a la sociedad es un interés recurrente y mayoritario en los participantes. No obstante, se observó deficiencias en cuanto a la forma de expresar sus mensajes de manera oral y escrita que podrían estar ligadas a limitaciones que pueden ser personales o de instrucción.

En este punto es importante reconocer que las niñas del taller reflejaron de forma muy acentuada un alto nivel de represión o temor en su expresión oral y corporal, la cual estuvo muy diferenciada de los niños, quienes sí se expresaron con mayor soltura en los diferentes contextos de taller. Estas actitudes de cohibición se manifestaron tanto cuando se les solicitaba la participación oral dentro del grupo y en algunas dinámicas grupales donde se requería un desenvolvimiento en el espacio; como en la comunicación natural en momentos de distensión.

Este resultado no se encuentra desvinculado del contexto a nivel del país, según Ames (2006)

[Existen diferentes] evidencias empíricas que demuestran que niños y niñas reciben mensajes diferenciados de acuerdo a su género en su paso por la escuela, a través de la persistencia de materiales educativos, y prácticas escolares que aún reproducen estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias sobre las diferencias de género, corroborando los hallazgos de estudios anteriores (Tovar 1997, 1998; Anderson 1986; Oliart 2004, 1996) (p. 14)

Se coincide con la autora en que estos esquemas de la escuela reproducen los patrones culturales, económicos y políticos de la sociedad que mantienen a las niñas en un estado de represión constante, y que a su vez limitan en ellas la posibilidad de desarrollar todo su potencial humano, la exploración de sus propios intereses de acuerdo con sus necesidades y capacidades. En el taller, esta situación significó para las niñas un obstáculo para el aprovechamiento de las actividades y ejercicios propuestos; situación que fue claramente muy diferente a la de los niños.

En relación con generar una idea creativa para el medio audiovisual se observó en los test una disminución significativa en el grado de detalle y en la extensión de sus respuestas. Sin embargo, en las entrevistas a profundidad se confirma que todos están en la capacidad de proponer una idea creativa para el medio audiovisual. Las dos principales fuentes creativas de sus propuestas son el propio consumo que ellos hacen y sus experiencias personales.

En relación con el pensar cómo llevar a cabo su idea, algunos niños han mejorado después del taller; al brindar alternativas más realistas y coherentes. En la práctica dentro del taller se valieron de los materiales que tuvieron a su disposición para adaptarlos a su necesidad narrativa, se apropiaron de las funciones que les tocó desempeñar y lograron realizar críticas constructivas.

«Las audiencias son activas, pero sobre todo creativas» (Orozco citado por León, 2002, p. 16). La afirmación se comprueba en la experiencia a partir de la disposición de todos los miembros para la creación, participación y la proposición de soluciones a los problemas.

En relación específicamente con la participación en su entorno, a partir de los test no se observa variación en la cantidad mayoritaria de niños que reconocen los problemas de su vecindario. Asimismo, en la entrevista todos identificaron dichos problemas, pero se observó que un número mínimo de participantes no logró hacer la identificación en un primer abordaje.

Respecto al problema que ellos identificaron, incrementaron levemente los pocos niños que consideraban que los videos podían servir para resolver el

problema, sin embargo, no son mayoría. En cambio, en la entrevista, todos coinciden en que los videos sí pueden ayudar a resolver un problema de su entorno. Todas sus propuestas sobre el uso social de sus mensajes muestran una manera instructiva de hacerlo. Después del taller es mayor el número de niños que perciben que tienen el apoyo de sus pares (por encima de los adultos) para realizar las acciones de participación. En la entrevista se refuerza que la mayoría considera que cuenta con el apoyo de sus pares para poder realizar su idea.

En síntesis, contrario a la hipótesis planteada, se observa que los niños sí cuentan con un contexto favorable para la realización audiovisual. A partir de las entrevistas a los padres, se observa que no existe indisposición en ellos para la realización audiovisual por parte de sus hijos. También el taller ha contribuido a que los niños confíen en sus capacidades, conozcan el proceso de realización y de esta manera perciban que tienen un contexto favorable para realizar un audiovisual por sus propios medios y con el apoyo de sus coetáneos. Su capacidad y predisposición para la realización audiovisual se ha incrementado después del taller.

El contexto es favorable y ellos también están abiertos a la participación a través de los medios. Es posible también que el hecho que la tecnología para la producción audiovisual sea cada vez más accesible y se vaya abaratando poco a poco, brinde un acercamiento del usuario a la producción de discursos sociales en los nuevos medios virtuales.

Según Habermas (citado por Radl, 1998, p.112) la competencia comunicativa, en este caso competencia mediática, evidenciada en el empleo del lenguaje por los individuos para la solución de los problemas prácticos de la vida es el objetivo último del actuar comunicativo. Esto conllevaría que, al aplicar el taller de realización audiovisual que se propone en la presente investigación, se logre la recuperación de los espacios de integración social que se han perdido por la penetración de formas directivas sistémicas, que obedecen al modelo de racionalidad cognitivo-instrumental.

En esa línea, se observa que el sujeto de investigación rompe con su estado de «objeto» y deslinda de su actuar conforme a las exigencias estructurales de espectador pasivo para dar paso a una presencia activa donde se observa una mejora en la capacidad de reconocer los problemas de su entorno, de comunicarse con los demás y de plantear ideas más reales y coherentes para resolver dichos problemas a través de un audiovisual. De esta manera, se ha logrado “descolonizar” los espacios de interacción de la acción comunicativa, los cuales reintegran la cultura, la sociedad y la personalidad como una unidad parte del mundo de la vida. (Garrido, 2011, p. 10-11)

Según la definición brindada por la UNESCO (2011, p. 18) y a partir de la revisión de los resultados se cumple con que los participantes del taller logran, en ciertos aspectos, entender las funciones de los medios y a su vez logran evaluar completamente su propio desempeño y comprometerse con los medios para la “auto-expresión”

Asimismo, se ha observado la “resemantización” de los contenidos de los medios, propuesto por Orozco (1997, p. 28-29) a través de los juegos de los niños cuando algunos de ellos asumieron de manera espontánea papeles de profesionales de los medios, específicamente fungiendo la posición de un locutor de radio y de un director de cine. Este tipo de participaciones fueron fomentadas deliberadamente por las talleristas que buscaron generar un ambiente de libertad creativa y expresiva al interior del taller.

El taller de realización audiovisual, a través de la escritura de historias, el dibujo y la actuación permitió, en tanto formas de arte, que la mente de los participantes se enfrentara a la compleja imagen del mundo en el que se encuentran (Arnheim, 1993, p. 49). Esta actividad trasciende el mero registro de imágenes ópticas y ha favorecido la reflexión, problematización y asimilación de determinadas secciones de la realidad, como es en este caso la temática que los niños escogieron para su corto: el alcoholismo y los subtemas relacionados a este como la violencia familiar y el trabajo infantil.

Si bien los audiovisuales de los medios imperantes enfrentan a los niños a complejas imágenes del mundo prefabricadas, la realización audiovisual

desarrollada por ellos constituye una forma en la que pueden elaborar su propia versión de la realidad a través de un cortometraje.

CONCLUSIONES

- Se confirma la primera hipótesis que plantea que los participantes aumentan ostensiblemente su nivel de conocimiento sobre los medios después de la experiencia en el taller. Sin embargo, se observa que no hubo variaciones en temas que no se profundizaron al interior del taller, como las formas de realizar un reclamo a los medios de comunicación, el reconocimiento de su propio consumo o su acceso a la información. Asimismo, la visión y conocimiento de los participantes sobre el proceso de producción están ubicados en un nivel que no alcanza una mirada integradora que articule las diferentes fases del proceso.
- Los niños, al finalizar el taller de realización audiovisual, adquieren un nivel más profundo de comprensión sobre los medios y sus mensajes que al inicio del taller. Se comprueba la segunda hipótesis, la capacidad de análisis se incrementa después del taller, así también la capacidad para reconocer el mensaje de un video. Sin embargo, es importante considerar que las características del video empleado en el test pueden influir en dicha medición, como con relación al grado de expresión o la sutileza del mensaje en la historia.
- La participación de los niños a través de la expresión audiovisual finalmente sí tiene un contexto favorable y ellos muestran mucha predisposición a la participación. Algunas deficiencias observadas a la hora de expresar sus creaciones se encontraron a nivel de la expresión escrita; y también en las limitaciones de algunos participantes para expresarse oralmente dentro del grupo.
- Por lo tanto, se puede establecer que la realización audiovisual sí genera el dominio práctico y reflexivo de los medios a través del aprendizaje del lenguaje de los medios cuando se parte de las propias vivencias y los discursos de los participantes.

- En relación con la aplicación de los instrumentos, se obtuvo resultados más detallados y acertados a partir de las entrevistas a profundidad aplicadas a cada niño de manera individual, sobre todo en el análisis y comparación de los videos. Asimismo, se reconoce que los test tuvieron limitaciones en cuanto a la forma en que estaban redactados, ya que no fueron comprendidos por algunos miembros del taller. En esa línea también se debería controlar muy bien las condiciones de la aplicación de los instrumentos y también se debería considerar el nivel de comprensión lectora que poseen los participantes antes de elaborarlos.
- En la práctica del taller se encontró diferencias de género en los roles y en la interacción. Fue notorio en el momento de la visualización que el reconocimiento de los propios procesos cognitivos y emocionales se dio de manera cohibida y reservada en las niñas. Por el contrario, en los niños esta expresión fue mucho más natural y abierta. Asimismo, fue muy evidente la diferenciación de género en relación con la labor de planificación en la etapa de preproducción, la cual tuvo mejor predisposición en las niñas que en los niños.
- A través de representaciones lúdicas espontáneas durante el taller, los niños ponen en evidencia sus propias percepciones y estereotipos sobre los medios. La práctica del audiovisual conlleva a la práctica la manifestación de los referentes y visiones que ellos tienen sobre los medios, expresan lo que ven o la forma “como deberían ser” los medios.
- Se percibe que el taller ha reforzado la percepción de los participantes sobre el apoyo de sus pares. La experiencia de realizar un corto con sus propios medios y a partir de sus propias ideas e iniciativas puede haber puesto el énfasis en su sentimiento de autonomía y haber reforzado y hecho visible sus propias capacidades.

RECOMENDACIONES

- Es fundamental antes de iniciar el taller, transmitir a los participantes las normas claras de convivencia y cumplirlas frente a todos, esto facilitará el trabajo y la fluidez de la participación de los niños.
- Las limitaciones materiales y de espacios que pudieran surgir durante el proceso de realización audiovisual, sobre todo en la fase de grabación, no deberían considerarse como falencias o errores que pudieran frustrar el proceso, sino que deberían verse como oportunidades para desarrollar la creatividad de los niños para resolver dichos problemas. Puede llegar a configurarse en un ejercicio bastante rico, que además conseguiría comprometer al participante de forma individual y como grupo.
- Es un común denominador en el presente taller y en los talleres previos que los niños en general (pero las niñas más que los niños) suelen ser muy cohibidos para expresarse dentro del grupo. Podría ser útil considerar dinámicas o establecer nuevas formas de comunicación al inicio del taller que permitan a los participantes soltarse y poder estar más predispuestos a la participación.
- Establecer un plan de trabajo visible a todos facilita el trabajo y ayuda a ubicar a los niños que a veces faltan a alguna de las sesiones. Asimismo, tener un cuadro donde se coloquen las funciones diarias de cada miembro ayuda a distribuir equitativamente el trabajo y darles a todos la oportunidad de desempeñar los diferentes cargos dentro del equipo de producción.
- Si se opta por registrar en video cada una de las sesiones, es posible que la cámara pueda intimidar a los participantes. Se debería considerar algunas formas de naturalizar la presencia de la cámara en el aula de clases como, por ejemplo: permitiendo que los niños jueguen con la cámara y se graben entre sí o asignando a un participante por sesión para que pueda hacer el registro en video.
- En este contexto se encontró un poco de recelo por parte de los padres de familia para la participación de ellos o sus hijos en las entrevistas a profundidad. En ese sentido se sugiere establecer previamente lazos que

permitan mostrar con claridad a los padres o tutores las actividades relacionadas a la investigación y su importancia, para poder generar confianza y compromiso dentro del proceso.

- Es fundamental, antes de aplicar los instrumentos de medición, realizar un testeo dentro del contexto donde serán aplicados, dado que podrían existir limitaciones en cuanto a comprensión lectora o de otra índole y podrían invalidar los datos.
- No es indispensable contar con una cámara profesional para poder impartir este tipo de talleres, se puede realizar con un celular inteligente o una Tablet. Estos dispositivos son recomendables pues cuentan con una pantalla más grande que el de una cámara común que permite una mejor visualización por parte de los realizadores durante las grabaciones. También, suelen contar con modos de grabación de audio que pueden configurarse de forma ambiental o dirigirse a una sola fuente sonora.
- Se recomienda, asimismo, que la aplicación de los instrumentos de medición sea realizada por una persona diferente a la que imparta el taller, para evitar posibles sesgos en las respuestas de los participantes.
- Finalmente, se sugiere que las explicaciones partan y sean respetuosas del contexto y las propias experiencias de los niños. De esta forma se puede lograr un compromiso y participación auténticos por parte de los participantes y una identificación más sencilla de los temas sobre los cuales se desee trabajar el audiovisual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y Sánchez, J. (2013) El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *adComunica*, (5), 175-196. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.11>
- Alcaraz, M. (2012) *La imagen televisiva. Elementos y estrategias para una alfabetización mediática*. (Tesis para optar el grado de Maestro en Artes Visuales) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ames, P. (ed.) *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP; Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Aparici, R. (coord.) (2010) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa
- Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Ibérica
- Bautista, A. (2007) Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, (343), 589-600. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_24.pdf
- Barbas, A. (2012) Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación* (14), 157-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>
- Becerra, C. (2014) *Una propuesta al debate sobre la concentración de medios en el Perú: el caso de la fusión del grupo El Comercio con el grupo Epena* (Investigación de grado). Universidad de Piura. Facultad de Comunicación, Piura.
- Bloom, B. et. al. (1990) *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Editorial El ateneo
- Bordwell, D y Thompson, K. (1995) *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Buckingham, D. (2005) *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España: Paidós Ibérica
- Buitrago, A. (2016). *Los profesionales de la comunicación ante la competencia mediática* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano de Segovia. Valladolid
- Calderón, J. (2016) *La ciudad ilegal* (2da ed.). Lima: Punto Cardinal
- Center for media Literacy (2004) Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar

en la era mediática. Trad. Eduteka. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MediaLitGuia.pdf>

- CONCORTV. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/nosotros/>
- CONCORTV (2018) *Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/destacados/2018-estudio-cuantitativo-sobre-consumo-televisivo-y-radial-en-ninos-ninas-y-adolescentes/> [visitado el 02/02/2019]
- Cuervo, S. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (2), Vol 25. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11577>
- Díaz, J. (ed. lit.), Santiesteban, A. (ed. lit.) y Cascarejo, (2013) A. *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. España: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Doré, E. (2008) La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conductas de los marginales. *Sociológica. Universidad Autónoma de México* (23) 67, 81-105.
- Einsestein, S. (2006) *La forma del cine*. México: Siglo veintiuno editores.
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica ICR*, (5), 7-23. Recuperado de <http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Fueyo, A (2008) Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En Aparici, R. (Coord.) *Comunicación educativa en la sociedad de la Educación*, 457-483. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Ferrés, Joan et. al. (2011) *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnología Educativa, Consejo Audiovisual de Cataluña y Comunicar. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, (38), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Garrido, L. (2011) Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, (75). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M. M. (2014) Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Revista Científica de Educomunicación*, (43), 15-23. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. y Aguaded, J. (2014) La competencia mediática como reto para la educomunicación. *Cuadernos.info*, (35), 15-27. doi: <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gutiérrez, S. (2008). Estado del arte de la alfabetización en medios. *Encuentros*, (12), 19-23. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1101>
- Girardello, G. e Orofino, I. (2011) Una mirada sobre educación y medios en Brasil *Infoamérica ICR*, (5), 113-122. Recuperado de http://www.infoamerica.org/icr/n05/girardello_orofino.pdf
- Gozávez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014) Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, 21 (42), 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gumucio, A. (2010) La comunicación antes de Colón. *Archipiélago*, 18 (68). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/24397>
- Gumucio, A. (2004) El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación y desarrollo: revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, 12 (1), 02-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382241>
- Hernández, R. et. al. (2013) *Metodología de la investigación para bachillerato*. México: Mc Graw Hill
- Katz, S. (2000) *Plano a plano*. Madrid: Plot Ediciones S. A.
- Krucsay, S. (2007) Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía. *Comunicar*, (28), 111-120. doi: <https://doi.org/10.3916/C28-2007-13>
- León, G. (2002) Teorías e Investigación de la Comunicación en América Latina. Situación Actual. *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación*, (7-8), 19-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16800802>
- Loza, L. (16 de diciembre de 2017). *La historia de Pedro y su familia* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AdooiZqwAb4&t=>
- Masterman, L. (1994) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre

- Masterman, L. (2000) La educación para los medios. Nuevos modelos y tendencias. *Tabanque: revista pedagógica*, (14), 179-184
- Morduchowicz (2003) El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*. (32), 35-47. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a02.pdf>
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar* (8), 25-30
- Orozco, G. (2001) Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la “televidencia” y sus mediaciones. *Revista iberoamericana de educación*. (27), 155-175. Recuperado de <http://rieoei.org/rie27a07.htm>
- Papalia, D., Wendkos, S. et ál (2010) *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill
- Pallarès, M. (2014) El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la educación*, 26 (1), 59-76. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Pérez, M. A. y Delgado, A. (2012) De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, (39), 25-34. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, J. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones: cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional. En Juan José Díaz Matarranz (Ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (p. 271-313). España: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Pérez Tornero, J. y Varis, T. (2012) *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC
- Pla, E y Torrent, K (2012) *El cine, un recurso didáctico*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/index.htm>
- PUCP (2017) *Archivo fotográfico TAFOS / PUCP*. Lima: PUCP. Recuperado el 17 de marzo de 2019 de http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/tafos/proyec_tafos.htm
- Radl, R. (1998) La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers. Revista de Sociología*. Vol. 58, 103-123. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.1946>
- Rey, G. (2009) *Industrias culturales creatividad y desarrollo*. Madrid: Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo

- Rodríguez-Rosell, M. et. al. (2013) Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, (18), 703-712. doi: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44273>
- Sánchez, J. y Aguaded, J. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación. *Anàlisi*, (39), 131-148. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/6285>
- Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica en el niño. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, 19 (38), 113-120. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-14>
- Solares, B. (1996) La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41 (163). doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1996.163.49649>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, (Nº Extra 1), 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- UNESCO (2010) *Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Luxemburgo: Ediciones UNESCO
- Vela, A. (2014) *El documental como una herramienta de empoderamiento para grupos sociales excluidos: La Caravana Documental* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vela, A. (Agosto de 2014). El documental como herramienta empoderadora para grupos sociales excluidos: La Caravana documental. En C. Siqueira (Presidencia), *ALAIC*. Conferencia llevada a cabo en el XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, Lima, Perú
- Wilson, C. (2012) Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, (39), 15-24. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Zevallos, R. Posición, intervalo y articulación (2006) *Butaca, Revista del Cine Arte de San Marcos*, (29), 58-63

ANEXOS

Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título del proyecto: La realización audiovisual por niños de 10 a 11 años y la generación de competencia mediática.

El caso de la I.E. 0501 Monseñor Dámaso Lebergere (AH Cerro El Pino)

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
¿La enseñanza de la realización audiovisual genera competencia mediática en niños de 10 a 11 años?	Describir la relación que existe entre el aprendizaje de la realización audiovisual y el dominio tecnológico y reflexivo de los medios (competencia mediática) en niños de 10 a 11 años de la I.E. Monseñor Dámaso Lebergere.	La realización audiovisual genera competencia mediática en niños de 10 a 11.	INDEPENDIENTE: Realización audiovisual	Pretest y Posttest, ficha de observación (observación participante), registro en video, entrevista no estructurada a padres de familia, a docentes y a niños.
PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	DEPENDIENTE: Competencia mediática	
¿Existe una variación en el nivel de conocimiento de los niños sobre los medios de comunicación después de la experiencia en el taller?	Evaluar el nivel de conocimiento de los niños sobre los medios antes y después de la experiencia en el taller.	Los participantes aumentan ostensiblemente su nivel de conocimiento sobre los medios después de la experiencia en el taller.		
¿Cuál es el nivel de comprensión	Establecer el nivel de comprensión	Los niños a partir de la realización		

de los niños respecto de los medios y sus mensajes a partir de la realización audiovisual?	de los niños sobre los mensajes de los medios a partir de la realización audiovisual.	audiovisual adquieren un nivel de comprensión sobre los medios y sus mensajes más profundo al finalizar el taller.
¿Cómo es la relación entre el contexto de los niños y su participación a través de la expresión audiovisual?	Determinar la relación entre el contexto de los niños y su participación a través de la expresión audiovisual	La participación de los niños a través de la expresión audiovisual no tiene un contexto favorable. Sin embargo, ellos muestran predisposición a la participación.

Anexo 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Operacionalización de variable realización audiovisual

Definición: Proceso de elaboración del audiovisual que va desde la concepción de la idea original hasta el estreno del producto en las pantallas. (Pla y Torrent, 2012)

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
		DESCRIPTORES
a) Visualización audiovisual	Identifica diferentes tipos de audiovisuales	¿Qué tipo de videos conoces?
	Reconoce su propio background audiovisual	¿Qué tipo de videos sueles ver?
	Expresa en el grupo sus opiniones sobre el audiovisual visto en la sesión	Logra expresar en el aula sus comentarios sobre el audiovisual visto
	Valora su propia creación audiovisual	Consigue generar una opinión valorativa sobre el cortometraje que realizó con sus compañeros
b) Preproducción	Crean un personaje	Explora y comprende a un personaje, sus características y contexto
	Escribe de manera individual una historia	Redacta individualmente una historia (real o ficticia)
	Crea oralmente una historia con el grupo	Expresa sus aportes para crear una historia en grupo
	Reconoce las necesidades logísticas de la pauta creada	Identifica los requerimientos para la realización del cortometraje
	Aplica en un nivel básico los conocimientos sobre el encuadre y el espacio	Elabora de manera grupal el <i>storyboard</i>
c) Producción	Desempeñan las funciones básicas de los principales miembros del equipo de producción	Desempeña alguna función que contribuye con la realización del cortometraje

d) Postproducción o montaje	Valora el material grabado de acuerdo con la historia	Selecciona los mejores clips
	Utiliza las herramientas del software de edición y mantiene el sentido de la historia	Emplea las herramientas del software de edición (como insertar música y texto) sin generar ruidos ni perder el sentido de la historia

Operacionalización de variable Competencia Mediática

Definición: El dominio que tiene el individuo sobre los conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la interpretación y el análisis desde la reflexión crítica de las imágenes y los mensajes mediáticos para satisfacer sus necesidades de comunicación, expresión, formación o información⁸.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
		DESCRIPTORES
1. El ámbito del conocimiento		
a. Política e industria mediática	Plantea interrogantes sobre la industria de producción audiovisual en su localidad y su funcionamiento.	- Marca lo que te interesa conocer de la televisión
	Conoce alguna forma de poder hacer un reclamo sobre los medios de comunicación	¿Te gusta todo lo que ves en la TV? ¿Podemos cambiar lo que no nos gusta? ¿Cómo?
b. Procesos de producción	Identifica, a partir de la visualización, las etapas de producción de un video	¿Quién hace cada cosa y cómo trabajan juntos en la producción del video?
	Estima el costo en recursos y esfuerzos de una producción audiovisual	¿Cuál de estos dos audiovisuales crees que necesitó más esfuerzos y costó más? ¿Por qué?

⁸ (Ferrés, 2007; Pérez Tornero y Varis, 2012; Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, 2012; García-Ruiz, 2014)

		Piper y Steadfast Stanley ¿cuál de ellos crees que costó más esfuerzo?, ¿por qué?
c. Tecnología	Conoce las tecnologías básicas para producir y difundir audiovisuales	¿Qué tecnologías podemos utilizar para producir y exhibir audiovisuales?
		¿Qué usarías para hacer un video? ¿Y si quisieras mostrarles el video a más personas qué usarías?
d. Lenguaje	Identifica algunos planos, movimientos de cámara y el fin de su uso.	¿Puedes describir la posición de la cámara? ¿Hay movimientos? ¿Cuáles o cómo son? ¿Para qué crees que los utilizaron?
		¿Los personajes se veían lejos o cerca?, ¿desde arriba o abajo?
	Distingue estilos de ritmo audiovisual	¿Cómo ha sido la velocidad de los videos? ¿Notas alguna diferencia entre uno y otro?
		¿Te interesó todo el tiempo?, ¿cómo era la velocidad?
e. Acceso y obtención de información	Reconoce los diferentes tipos de sonidos en un audiovisual	¿Reconoces qué sonidos hubo en cada video?, ¿música, efectos, voz?
		¿Qué sonidos notaste?
	Conoce el acceso a información en general	¿Sueles buscar información?, ¿sobre qué temas?, ¿dónde?, ¿la encuentras con facilidad?, ¿pides ayuda a alguien?
	Conoce la diferencia entre señal abierta y servicio de cable	¿Sabes cuál es la diferencia entre televisión de señal abierta y servicio de cable?, ¿cuál es?
		¿Con cuál cuentas tú?
	Conoce el acceso a diferentes canales para visualizar audiovisuales	Si quiero ver películas voy a... / Si quiero ver noticias voy a... / Si quiero ver series voy a.../

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM DESCRIPTORES
2. El ámbito de la comprensión		
a. Recepción y comprensión	Identifica la intención del autor	¿Qué trató de expresar el autor del video?
		¿Qué intención habrá tenido quien hizo ese video?
	Reconoce el mensaje del video	¿Qué tipo de mensaje te dejó? ¿De qué trató?
	Reconoce las sensaciones que le despiertan los audiovisuales	¿Qué sensaciones percibiste en el audiovisual? ¿Cómo te sentiste cuando lo viste?
	Distingue la realidad de la fantasía	¿Lo que refleja el video es realidad o fantasía? ¿Por qué?
		¿Será verdadero todo lo que vemos en la TV?, ¿o será fantasía? ¿Por ejemplo qué sería real y qué, fantasía?
b. Ideología y valores	Distingue a los protagonistas de los discursos de los medios	¿Qué personas se suele ver en la televisión? ¿Cómo son ellos? ¿Crees que la televisión puede dejar de mostrar a ciertas personas?
	Reconoce los valores que le transmite un audiovisual	¿Te ha enseñado algo el video? ¿Cuáles son los valores que destacan? ¿Qué aprendiste de este video?

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS DESCRIPTORES
3. El ámbito de la expresión		
a. Comunicación	Identifica sus motivaciones para comunicarse con su entorno a través de un video.	¿Qué te gustaría comunicar a los demás a través de un video?
	Percibe las necesidades de comunicación de las personas	¿Qué crees que la gente quiere comunicar?
b. Creación	Genera una idea creativa para el medio audiovisual	Imagina que los canales de televisión ya no tienen ideas sobre qué transmitirles a las personas y te piden ayuda. ¿Qué idea podrías proponerles? Escríbela
		- Si tú fueras el dueño de un canal de Tv ¿Qué harías? Cuéntamelo
	Plantea de qué manera podría llevar a cabo una idea creativa en escenarios diferentes al taller	¿Cómo realizarías esa idea?
		- Ahora dibújalo tal como quisieras que se vea en la pantalla
c. Participación	Realiza acciones que lo llevan a conseguir su objetivo creativo	Imagina que quisieras resolver un problema de tu barrio ¿cuál sería?
	Idea formas de aportar con productos audiovisuales a la solución de problemas en su comunidad.	Ahora, ¿crees que los videos podrían servir para resolver dicha situación? ¿Cómo los usarías?
		¿Qué problema de tu barrio resolverías? ¿Cómo lo harías? ¿Te serviría usar videos? ¿Cómo los usarías? ¿Dónde los difundirías?
		Percibe que tiene el apoyo de su entorno para tomar acciones participativas.
		¿Quiénes crees que podrían apoyarte?